



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Medicina

Unidad de Posgrado

**Formación del sistema de una personalidad y su
relación en los procesos de integración conceptual en
adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual
leve**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctor en Neurociencias

AUTOR

Paola Bernilda del Carmen VÁSQUEZ ESPINOZA

ASESOR

Dra. Nelly Maritza LAM FIGUEROA

Lima, Perú

2019



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Vásquez P. Formación del sistema de una personalidad y su relación en los procesos de integración conceptual en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve [Tesis doctoral]. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Medicina, Unidad de Posgrado; 2019.

HOJA DE METADATOS COMPLEMENTARIOS

Código Orcid de la autora: 0000-0001-5510-3590

Código Orcid de la asesora: 0000-0003-3747-8123

DNI de la autora: 00496586

Grupo de investigación: NEURÓN (Neurociencias aplicadas)

Institución que financia parcial o totalmente la investigación: UNMSM

Ubicación geográfica donde se desarrolló la investigación. Debe incluir localidades y coordenadas geográficas

Coordenadas geográficas de Chorrillos, Perú, en grados decimales:

- Longitud: -77.0058900
- Latitud: -12.1926500

Coordenadas geográficas de Chorrillos, Perú, en grados y minutos decimales:

- Longitud: 077°0'21.2"
- Latitud: S12°11'33.54"

Año o rango de años que la investigación abarcó: 2015-2016



Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA
FACULTAD DE MEDICINA
VICEDECANATO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
SECCIÓN DOCTORAL



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE DOCTOR

En la ciudad de Lima, a los Nueve días del mes de octubre del año dos mil diecinueve siendo las 3.00 pm, ante el Jurado de Sustentación, bajo la Presidencia del Dr. **JOSÉ CARLOS DEL CARMEN SARA**, y los Miembros del mismo, los Doctores:

- | | |
|--|-------------------|
| • DR. JOSÉ CARLOS DEL CARMEN SARA | PRESIDENTE |
| • DR. JOSÉ CARLOS DELGADO RIOS | MIMBRO |
| • DR. JORGE ESQUIVEL VILLAFANA | MIEMBRO |
| • DR. ELIAS ERNESTO AGUIRRE SIANCAS | MIEMBRO |
| • DRA. NELLY MARITZA LAM FIGUEROA | ASESORA |

El postulante al Grado de Doctor en Neurociencias, es *MAGISTER EN LINGÜÍSTICA*, doña: **PAOLA BERNILDA DEL CARMEN VÁSQUEZ ESPINOZA** procedió a hacer la exposición y defensa pública de su Tesis titulada: "FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD Y SU RELACIÓN EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN CONCEPTUAL EN ADOLESCENTES CON TRASTORNO DEL DESARROLLO INTELECTUAL LEVE", para optar el grado Académico de Doctor.

Concluida la exposición, se procedió a la evaluación correspondiente, después de la cual obtuvo la siguiente calificación "**A**" **EXCELENTE 19 (DIECINUEVE)** a continuación, el Presidente del Jurado recomienda que la Facultad de Medicina, proponga que se le otorgue a la Magister: **PAOLA BERNILDA DEL CARMEN VÁSQUEZ ESPINOZA**, el Grado Académico de Doctor en **Neurociencias**.

Se expide la presente Acta en seis originales y siendo las 4:40 pm. se da por concluido el acto académico de sustentación.


DR. JOSÉ CARLOS DELGADO RIOS
MIEMBRO DEL JURADO DE SUSTENTACIÓN


DR. JORGE ESQUIVEL VILLAFANA
MIEMBRO DEL JURADO DE SUSTENTACIÓN


DR. ELIAS ERNESTO AGUIRRE SIANCAS
MIEMBRO DEL JURADO DE SUSTENTACIÓN


DRA. NELLY-MARITZA LAM FIGUEROA
ASESORA DE LA TESISTA


DR. JOSÉ CARLOS DEL CARMEN SARA
PRESIDENTE DEL JURADO DE SUSTENTACIÓN

Para mi Eberth, por quien todo es posible.

***Para mi tía Mariela y para mi anana Elvira, por
acompañarme en este camino y en todos los demás.***

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Dios, por haberme dado el tiempo y las fuerzas necesarias para desarrollar este trabajo.

En segundo lugar, darle las gracias, desde lo más profundo de mi corazón, a la Dra. Nelly Lam, por su fuerza, exigencia y su espíritu por querer que hagamos la labor encomendada de la mejor manera. Sus conocimientos y sabios alcances han contribuido a que podamos llegar hasta aquí. De igual forma, agradecer al Dr. Manuel Izaguirre y a la Dra. Lucy López, por el apoyo recibido durante el desarrollo de la presente tesis. La paciencia que han mostrado, creo que ha sido uno de los más grandes estímulos recibidos. Asimismo, dar un reconocimiento de manera muy especial, al Dr. Julio Alfaro, porque su sola presencia es testimonio invaluable de una fe inquebrantable en favor de las Neurociencias, que el Dr. Pedro Ortiz ha legado. Debo decir que nunca he visto una persona más fiel a una promesa como lo ha sido él. Nunca faltó, ni llegó tarde a una sola clase. No solamente nos abrió la puerta del aula que lleva el nombre del doctor Pedro en el Hospital Edgardo Rebagliatti, sino que además de ello, nos abrió la puerta al conocimiento completo, sin reparos, con una profunda humildad y – sobre todo- nos brindó el equilibrio que necesitábamos para continuar, cuando (algunas veces) las fuerzas nos faltaban.

En tercer lugar, agradecer a mi tía Mariela y a mi anana Elvira, porque me han acompañado en este trabajo. Por las idas y vueltas, por sus consejos, por su ternura, por tener siempre las cosas en orden y dejarme lejos las preocupaciones de otros quehaceres. Asimismo, agradecer a mi Eberth, mi hijito, quien es un joven hermoso, espontáneo y noble. Por todas las veces que no pude estar con él, ya que me encontraba haciendo la tesis o estudiando en el doctorado. Sé que él siempre me entiende, pero quiero decirle que en gran parte, todo este esfuerzo, lo hago para que podamos realizarnos ambos y seguir creciendo en este proceso al que llamamos vida. Quiero decirle, también, que la alegría completa la he aprendido a conocer con él. No tengo palabras para expresar todo mi amor en estas líneas, pero sé que después de él, todo lo que Dios pueda regalarme es añadidura.

Finalmente, agradecer a mis compañeros del doctorado, porque con ellos he aprendido a conocer otras ramas de la ciencia que para mí se encontraban fuera del alcance natural. Ha sido un grupo muy agradable, donde ha primado el respeto hacia la opinión del otro y, aunque no hemos contado con mucho tiempo para compartir, lo cierto es que se conoce a las personas con solamente estar cerca a ellas.

INDICE GENERAL

PARTE PRELIMINAR	Página
Acta de Sustentación	ii
Dedicatoria y Agradecimientos	iii
Índice General	vi
Lista de Tablas	viii
Lista de Figuras	ix
Resumen	x
Abstract	xi
 CUERPO DE LA TESIS	 Página
CAPITULO 1: INTRODUCCIÓN	1
1.1. Situación problemática	1
1.2. Formulación del problema	5
1.3. Justificación	6
1.3.1. Justificación teórica	6
1.3.2. Justificación práctica	7
1.4. Objetivos	8
1.4.1. Objetivo general	8
1.4.2. Objetivos específicos	9
 CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO	 10
2.1. Marco filosófico o epistemológico de la investigación	10
2.2. Antecedentes de investigación	28
2.3. Bases teóricas	35
 CAPITULO 3: METODOLOGÍA	 70
3.1. Tipo y Diseño de Investigación	70
3.2. Unidad de Análisis	71
3.3. Población de Estudio	71
3.4. Tamaño de Muestra	72
3.5. Selección de Muestra	73

3.5.1. Criterios de Inclusión	73
3.5.2. Criterios de Exclusión	74
3.6. Técnicas de Recolección de Datos	74
3.7. Análisis e Interpretación de la Información	91
3.8. Aspectos éticos	
CAPITULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	93
4.1. Presentación de Resultados	93
4.2. Prueba de Hipótesis	105
4.3. Análisis, Interpretación y Discusión de Resultados	110
IMPACTO	126
CONCLUSIONES	126
RECOMENDACIONES	127
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	
ANEXOS	
I. Matriz de consistencia	
II. Operacionalización de Variables	
III. Ficha de Recolección de Datos: Hoja de observación (Instrumento)	
IV. Ficha de Recolección de Datos: Cuestionario (Instrumento)	
V. Información Departamento DIAS-INRP	
VI. Validación de los instrumentos	
VII. Consentimiento Informado	
VIII. Recolección de datos	

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla N° 01. Integración conceptual	81
Tabla N° 02. Formación del sistema de una personalidad	87
Tabla N° 03. Validación de la Variable Y “Integración conceptual” según la correlación de Pearson	95
Tabla N° 04. Confiabilidad para la variable Y según el coeficiente Alfa de Cronbach	98
Tabla N° 05. Validación de la variable X “Formación del sistema de una personalidad” según la correlación de Pearson	101
Tabla N° 06. Confiabilidad para la variable X según el coeficiente Alfa de Cronbach	104
Tabla N° 07. Análisis de RLS entre la Variable X y la Variable Y	105
Tabla No. 08. Análisis de Varianza-ANOVA entre la variable X <i>Formación del sistema de una personalidad</i> y la variable Y <i>Integración Conceptual</i>	108
Tabla N° 09. Tabla Cargas factoriales principales según sub factores X y Y	108
Tabla N° 10. Tabla Cargas factoriales principales según sub factores X y Y	109
Tabla N° 11. Correlación global	109
Tabla N° 12. Correlaciones principales obtenidas	110

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 01. Retraso mental: Historia antigua I	16
Figura 02. Retraso mental: Historia antigua II	17
Figura 03. Nueva Cronica y Buen Gobierno, persona discapacitada I	19
Figura 04. Retraso mental: Historia antigua II	20
Figura 05. Retraso mental: Historia Edad Moderna y Contemporánea	23
Figura 06. Niveles de Organización de la Personalidad	41
Figura 07. El Desarrollo moral de la personalidad	42
Figura 08. Modelo fisiológico de la pubertad	65
Figura 09. Modelo cronológico de la pubertad	66
Figura 10. Modelo histórico de la pubertad	66
Figura 11. Modelo cultural de la pubertad	67
Figura 12. Modelo cognitivo y educativo de la pubertad	68
Figura 13. Regresión lineal	107

RESUMEN

La presente investigación basa su orientación a partir del problema principal que expone en qué medida la formación del sistema de una personalidad, con sus dimensiones del sistema afectivo-emotivo, cognitivo-productivo y conativo-volitivo, se encuentra relacionada con los procesos de integración conceptual, determinados a partir de tres dimensiones: la metáfora, el modelo de muchos espacios o amalgama y la teoría de los espacios aducto combinados, en adolescentes que presentan trastorno del desarrollo del intelecto leve (F70). La hipótesis queda planteada a partir de que si existe un mayor desarrollo de la formación en dicho sistema, entonces el proceso de integración conceptual en estos pacientes, el cual se encuentra seriamente dañado o –en algunos casos- ausente, sí puede desarrollarse, dado que a partir de los procesos sociocinéticos, los cambios se evidenciarían en la formación del individuo. Por tanto, existe una situación de carácter contextual para lograr el proceso psicobiológico deseado.

Asimismo, el marco teórico empleado respondió a la Teoría Sociobiológica Informacional de la Personalidad planteada por el Dr. Pedro Ortiz y a la Lingüística Cognitiva. Ambas corrientes quedaron evidenciadas durante el proceso del planteamiento y operacionalización de las variables, así como la creación de los instrumentos respectivos, los cuales fueron validados a partir del juicio de expertos y el nivel de confiabilidad alcanzado fue de 0,93 en el ha quedado establecido mediante la aplicación de los mismos en el trabajo de campo. De igual forma, la correlación entre ambas variables alcanzó un nivel de 0.747448, con un nivel de confianza del 95%, por lo que se puede concluir que si se trabaja en la formación del sistema de una personalidad con las personas que presentan TDI, entonces se mejorará la integración conceptual en ellas.

Palabras clave

Formación del sistema de una personalidad, Integración conceptual, Trastorno del desarrollo intelectual leve

Abstract

This research bases its orientation from the main issue that exposes how far the system formation of a personality (FSP), with dimensions of affective emotional, cognitive-productive and conative-volitional system is related to processes conceptual integration (SI), determined from three dimensions: the metaphor, model or amalgam of many spaces and the theory of the combined adduct spaces in adolescents with mild intellectual development (F70) disorder. The hypothesis is raised from if there is a further development of training in the system, then the process of IE in these patients, which is badly damaged or absent in some cases-as stated by the respective literature , it can be developed, as evidence a greater progress in the neocortex, determined from sociocinéticos processes including a contextual situation and achieve the desired process.

Also, the theoretical framework used responded to the Informational Theory, Dr. Pedro Ortiz and Cognitive Linguistics. Both streams were warranted during the approach and operationalization of the variables, and the creation of the respective instruments, which were validated from expert opinion and level of reliability it achieved was 0.93 in has been established by applying them in the fieldwork. Similarly, the correlation between the two variables achieved a level of 0.747448, with a confidence level of 95%, so we can conclude that if you work in the training system of a personality to people who have TDI, then conceptual integration will improve them.

Keywords

Training system of a personality, conceptual integration, mild intellectual development disorder

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1 Situación problemática

Durante mucho tiempo, las pruebas de inteligencia han etiquetado a las personas, ubicándolas en capacitadas y discapacitadas, y en algunos casos, incapacitadas. Con el desarrollo actual del concepto que engloba a la inteligencia, se puede mencionar que el campo semántico ha cambiado notablemente. Una persona con déficit intelectual presenta características diferentes a nivel de las funciones cognitivas, y necesita desarrollar una serie de habilidades para poder “adaptarse” al medio en el que le toca sobrevivir. De acuerdo con ello, las estrategias que se desarrollan en el ámbito médico (psicoterapias; rehabilitación física, ocupacional, del lenguaje, etc.; y/o la prescripción de fármacos) han logrado y evidencian la adaptación de la persona que posee habilidades diferentes a un mundo que les resulta altamente diferenciado. Sin embargo, el tema ha sido poco desarrollado desde el componente del Lenguaje (las terapias de lenguaje están diseñadas para el desarrollo de la capacidad neuromotora) en su esencia, como estrategia sustancial del desarrollo de la mente, a partir de diversas áreas como son la teoría funcional (modular) o la cognitiva. Desde esta perspectiva, se puede observar que los aspectos referidos a las habilidades intelectuales, la conducta adaptativa y los roles sociales están relacionados con el componente

básico del Lenguaje en cualquier ser humano, y en mayor medida, con las personas que presentan el síndrome de déficit intelectual.

En tal sentido, el problema surge a partir de la observación de dichas personas. Para el caso materia de estudio de la presente investigación, se evidenciarán los conceptos basados en la clasificación del Coeficiente Intelectual (CI) de trastorno del desarrollo intelectual (50-55 y 70) (DSM-V). Por lo tanto, con fines de evidenciar y hacer más explícito el problema, este se enmarca en la definición dada por la American Association on Mental Retardation (AAMR) que se determinó en el año 2002:

Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en actividades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad se inicia antes de los 18 años.

El concepto que se enuncia para trabajar la mejora de la abstracción en personas que han sido diagnosticadas con trastorno del desarrollo intelectual leve (TDI) (DSM-5 (317)), comúnmente conocido como síndrome de retraso mental leve (CIE-10 (F70)), es que dicho proceso se encuentra seriamente dañado en ellas. Esta asociación está ligada a la preferencia en los postulados de factores biológicos, sin tomar en cuenta los componentes epigenéticos y sociocinéticos en contextos que únicamente observan la discapacidad conceptual como único indicador patológico y no consideran la interacción con el medio y otras directrices o factores que podrían intervenir. Si a ello se le une que los instrumentos a través de los cuales se mide y se diagnostica este tipo de alteración solamente se encuentran orientados a medir el coeficiente intelectual, se obtiene un espectro de posibilidades que coadyuvan a generar un clima de discriminación en países como el Perú y en otros con realidades semejantes.

En el contexto de la definición, se puede mencionar que el perfil funcional del deficiente no es homogéneo y cada uno de ellos

presenta particularidades que lo hacen partícipe de una realidad de la que depende su sintomatología. En tal sentido, lo que condiciona al paciente con tales características, es justamente el hecho de ser diferente o entender el mundo de diversos modos. De acuerdo con ello, el sujeto materia de análisis presenta un desfase en la realidad circundante, lo que se evidencia en determinados aspectos que tienen que ver con la relación interpersonal, la comprensión y el análisis. Por lo tanto, en la presente investigación, se ha propuesto un estudio con las personas en condición de discapacidad intelectual, quienes presentan dificultades en los procesos de abstracción y del pensamiento formal. Esta situación se presenta preferentemente en una alteración cerebral del entendimiento, en el decaimiento de la asociación de ideas, la utilización simbólica del lenguaje por semejanza, por combinación, relaciones por contigüidad, entre otras. En este sentido, la observación lleva a plantear que en la presente realidad problemática, la persona con discapacidad tiene dificultades para poder comprender e inferir conceptos y que el aprendizaje natural en ellos se limita al plano literal de los conceptos. La comparación y la concepción representacionista del lenguaje no son parámetros que se emplean en los que presentan dicha sintomatología. Si a ello se le incluye la labor reproductora que no se posee en relación con las nociones de referencia y verdad, se puede expresar que las personas con déficit intelectual solamente han desarrollado el componente concreto de la realidad, vale decir la inmediatez del concepto, lo que se traduce en la poca interrelación con personas de su edad, puesto que no son comprendidos y la socialización se hace difícil en esta etapa. El pensamiento abstracto es aquel que nos permite actuar de manera simbólica y que en estas personas se encuentra seriamente dañado. Al decir de (Gomez, 2010)

Entre las dificultades que presentan para acceder al aprendizaje podríamos destacar la atención dispersa y dificultades para mantenerla, (...) simbolización y abstracción: elaboración de principios generales,

pensamiento flexible y creativo, anticipación de consecuencias (...), generalización de los aprendizajes a otros contextos.

Esta situación, trae consigo una serie de factores que se desencadenan para tal efecto. El desarrollo del pensamiento abstracto permite la interrelación de las personas en el plano afectivo emocional de manera sana; además, es necesario para la formación de los esquemas formales y la permanencia en una sociedad, con parámetros que incluyan la adaptación a puntos de vista hipotéticos; además, es lo que permite la interrelación en los grupos y evitar el funcionamiento individualista de la persona. Si se observan estos aspectos, entonces se puede identificar que el pensamiento abstracto hace posible la convivencia en sociedad y la permanencia de manera armónica en ella. Desde esta perspectiva, el poder extraer conclusiones y extrapolar el conocimiento a situaciones semejantes ayuda al desarrollo de capacidades que pueden redundar en diversos aspectos, tales como laborales, económicos, sociales y otros.

Es en este punto donde se encuentra a personas que con el síndrome de retraso mental no solamente tienen dificultades para enfrentarse a una realidad totalmente desconocida para ellos, sino que además no son capaces de identificar conceptos que difieren de su real constitución y que denotan el simbolismo, como características centrales. Sin embargo, aquí surgen algunas preguntas que aún no han sido respondidas:

El lenguaje es connatural al ser humano, entendido más allá de la función articuladora que se evidencia, entonces ¿por qué no se puede desarrollar esa capacidad metalingüística en personas con retraso mental leve?

¿Cómo podemos atender estas necesidades presentadas, a partir del análisis de los conceptos desarrollados en cognición sobre el aspecto funcional del lenguaje, como un proceso interdisciplinario que involucre aspectos intra y extraindividuales (Ortiz, 2002)?

1.2 Formulación del problema

Frente a la situación planteada en la realidad problemática, la formulación del problema de investigación radica en poder evidenciar, a partir de la Integración Conceptual y la Información Conativo-Volitiva de las Neurociencias, la influencia y creación abstracta que de por sí ya presentan las personas con dicho trastorno. Por situaciones congénitas o genéticas se ha determinado un déficit a nivel intelectual, producto del trastorno del desarrollo intelectual leve con el que coexisten; sin embargo, si durante el trayecto de sus existencias, los pacientes han recibido procesos epigenéticos y sociocinéticos con los cuales se trabaja, entonces, resultaría probable mejorar dicha alteración.

1.2.1 Problema principal

¿Cuál es la relación entre la formación del sistema de una personalidad, según la Teoría Sociobiológica Informacional de la Personalidad, y el proceso de la Integración Conceptual en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual (TDI) leve del área de Discapacidad Intelectual y Adaptación Social (DIAS) del Instituto Nacional de Rehabilitación “Dra. Adriana Rebazza Flores”- año 2016?

1.2.2 Problemas secundarios

a. ¿Cuál es la relación entre la formación del sistema afectivo-emotivo de una personalidad, según la Teoría Sociobiológica Informacional de la Personalidad, y el proceso de la Integración Conceptual en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual (TDI) leve del área de Discapacidad Intelectual y Adaptación Social (DIAS) del Instituto Nacional de Rehabilitación “Dra. Adriana Rebazza Flores” año 2016?

- b. ¿Cuál es la relación entre la formación del sistema cognitivo-productivo de una personalidad, según la Teoría Sociobiológica Informacional de la Personalidad y el proceso de la Integración Conceptual en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual (TDI) leve del área de Discapacidad Intelectual y Adaptación Social (DIAS) del Instituto Nacional de Rehabilitación “Dra. Adriana Rebazza Flores”, año 2016?
- c. ¿Cuál es la relación entre la formación del sistema conativo-volitivo de una personalidad, según la Teoría Sociobiológica Informacional de la Personalidad, y el proceso de la Integración Conceptual en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual (TDI) leve del área de Discapacidad Intelectual y Adaptación Social (DIAS) del Instituto Nacional de Rehabilitación “Dra. Adriana Rebazza Flores”, año 2016?

1.3 Justificación

1.3.1. Justificación teórica

El lenguaje, como proceso sistemático, obedece a un uso y constituye un significado que permite alcanzar la comprensión de un enunciado. Si a ello se le añade que la especificidad de la cognición humana reside en el papel constituyente de los intercambios semióticos, podemos explicar que la lógica forma parte de toda esta conceptualización que se produce de manera pragmática y relacionada. Por lo tanto, si se parte del concepto que “la metáfora implica un significado literal de alguna otra oración a la que se puede arribar por algún principio pragmático” (Searle, 2007) se ingresa a una explicación a través de la cual la evidencia de este proceso se produce por situaciones que se operan a un nivel extraindividual y que motivan la doble determinación. Siguiendo al maestro Ortiz (2001) se

puede indicar que los seres están constituyendo un sistema de índole material que se organiza de una manera informacional, a partir de procesos de índole epigenéticos que dan lugar a los procesos sociocinéticos y que se encuentran adaptados a todo tipo de información. Por tanto, las teorías creadas sobre la sociedad y los hombres, se deberían integrar en una sola ciencia que no sea capaz de separar lo que es lo social de lo natural. La forma como debería asociarse esta sería una sociobiología que a su vez incluya a una psicobiología social que no solo dé cuenta de la actividad de la integración individual, sino que a su vez genere la actividad consciente.

Desde esta perspectiva, y tomando en consideración que la integración neuronal “es un proceso en cuya virtud las neuronas, gracias a las propiedades intrínsecas a su membrana, se hallan capacitadas para sumar distintas entradas excitadoras e inhibitoras y elaborar una respuesta en función de ellas” (Morris, 2003), entonces podemos señalar que, a pesar que el retraso mental puede presentar ciertas características identificadas de manera genética y/o congénitas, entre las cuales se encuentra la falta de desarrollo de un pensamiento abstracto, se puede afirmar que esta situación con una adecuada intervención lingüístico-psicológica puede modificarse (en cierta medida) y determinar aspectos que no se toman en consideración por establecerse a partir de parámetros meramente biológicos.

El lenguaje utiliza el aparato cognitivo general. Se organiza la interpretación a través de situaciones que identifiquen la estructura texto-contexto. Posiblemente, la estructura más difícil de evidenciar sea la referida a la Semántica, puesto que se requiere de la estructura argumental para poder definir la idealización del concepto. Gracias a esta perspectiva, el mundo que aparece entre la mente y el objeto responde a una serie de estímulos en los que interviene la

información anterior que se relaciona con la nueva y da origen a la significación que se enuncia.

La presente investigación justificó su aspecto teórico en la Teoría de la Semántica Cognitiva (Metáfora Conceptual), así como la Teoría de los Espacios Mentales, la Neurociencia desde el punto de vista social y la Teoría de la Integración de la información neuronal, las cuales articulan la relación de referencia e interacción de las distintas entidades que permiten modificar comportamientos.

1.3.2. Justificación práctica

Cuando se evidencia un proceso de comprensión de la realidad, este permite dar sentido a lo que sucede. Como se ha mostrado en la descripción de la realidad problemática, las personas con discapacidad intelectual, producto del retraso mental, esta situación se encuentra altamente alterada.

La aplicación del programa, el cual fue diseñado tomando en consideración las teorías expuestas en el párrafo anterior, permitió mejorar el proceso de aprendizaje. Por tanto, se evidenció la hipótesis planteada, y por tanto se realizó una reinterpretación del desarrollo de la cognición del pensamiento lógico en los pacientes que se encuentran en condición de discapacidad intelectual. Además, permitió solucionar (en alguna medida) problemas de la vida cotidiana, tales como la interrelación con sus pares, el desarrollo metacognitivo y de inferencia. Por otro lado, la experiencia demostró que las capacidades de dichas personas, en muchas circunstancias difieren del resto, pero que no por ello resultan menos valiosas. Aunque no sea materia de la presente investigación, en definitiva, la reciprocidad del conocimiento de las habilidades diferentes desarrolladas por la población en estudio logró evidenciar un análisis de la realidad y cómo se aplican políticas médicas, de rehabilitación y educativas que –en muchas circunstancias- no responden al logro de

un resultado, pero que si se operan de manera diferente, la consecuencia podría ayudar a mejorar la calidad de vida del paciente.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la formación del sistema de una personalidad, según la Teoría Sociobiológica Informacional de la Personalidad, y el proceso de Integración Conceptual en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual (TDI) leve del área de Discapacidad Intelectual y Adaptación Social (DIAS) del Instituto Nacional de Rehabilitación “Dra. Adriana Rebazza Flores”- año 2016

1.4.2 Objetivos específicos

- a. Determinar la relación entre la formación del sistema afectivo-emotivo de una personalidad, según la Teoría Sociobiológica Informacional de la Personalidad, y el proceso de Integración Conceptual en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual (TDI) leve del área de Discapacidad Intelectual y Adaptación Social (DIAS) del Instituto Nacional de Rehabilitación “Dra. Adriana Rebazza Flores”- año 2016
- b. Determinar la relación entre la formación del sistema conitivo-productivo de una personalidad según Teoría Sociobiológica Informacional de la Personalidad, y el proceso de Integración Conceptual en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual (TDI) leve del área de Discapacidad Intelectual y Adaptación Social (DIAS) del Instituto Nacional de Rehabilitación “Dra. Adriana Rebazza Flores”- año 2016
- c. Determinar la relación entre la formación del sistema conativo-volitivo de una personalidad según la Teoría Sociobiológica Informacional de la Personalidad, y el proceso de Integración

Conceptual en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual (TDI) leve del área de Discapacidad Intelectual y Adaptación Social (DIAS) del Instituto Nacional de Rehabilitación "Dra. Adriana Rebazza Flores" - año 2016

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 Marco filosófico o epistemológico de la investigación

El presente proyecto ha sido planteado a partir de dos variables determinadas en el ámbito de la integración conceptual y la teoría informacional de las Neurociencias del Dr. Pedro Ortiz. Desde esta denominación, se puede considerar que la situación conlleva un proceso a través del cual se puede interrelacionar dichas variables, para observar la influencia entre ambas; además de crear conceptos que a la larga coadyuven al desarrollo de aspectos notables que se ejerciten en el plano de la literalidad y la connotación o símbolo que es hacia lo que nos enfocamos en este trabajo.

Partir del concepto de metáfora es entender que esta deriva del latín *metaphōra*, vocablo que además proviene del griego, μεταφορά, cuyo significado fue ‘traslación’. Al respecto, ya Aristóteles en su *Poética* mencionaba “La metáfora es la translación del nombre de una cosa a otra” (Gambra, 2008), lo cual conlleva a presupuestar que en definitiva la traslación tiene que ver con un conocimiento comparado de un sentido a otro para facilitar la comprensión de una determinada expresión. En tal sentido, la Real Academia Española (RAE-2014), en la segunda acepción del término agrega:

Aplicación de una palabra o de una expresión a un objeto o a un concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación (con otro objeto o concepto) y facilitar su comprensión; p. ej., *el átomo es un sistema solar en miniatura*. (Real Academia de la Lengua Española, 2014)

Desde esta perspectiva, la inclusión de los citados aspectos que consideran la expresión de un objeto que remite a otro sentido, es lo que podríamos determinar como metáfora desde sus orígenes. Considerar así la definición determina que para el trabajo que se pretende desarrollar, la metáfora resulta imprescindible, puesto que es un elemento de visualización a lo largo del tiempo.

Si bien es cierto, se parte de una situación que ligaba a la metáfora con la literatura, en el devenir histórico, esta significación ha cambiado y ha dado paso a una situación que tiene que ver con el tema que se acerca a la cognición. Hablar desde esta significancia, permite enunciar el siguiente concepto:

Ahora bien, la situación de que podamos usar el lenguaje metafóricamente, esto es, el hecho de que, en el contexto de una preferencia, podamos utilizar al menos un término, que significa literalmente un objeto, para denominar a otro “distinto que quizás no tenga nada que ver con el primero, es un fenómeno que ha maravillado a lingüistas y filósofos a lo largo de la historia”. (Domínguez, 2005)

Por tanto, la situación, en relación al término ha cambiado en cuanto a su uso, ya que, tal como lo mencionaba Hesse (1974) “se equipara el significado cognitivo de un enunciado a través de poner de relieve la importancia cognitiva de las metáforas científicas, y que frente a este hecho se determina un aspecto social que se había dejado de lado, además del hecho del significado que en la vida cotidiana adquieren”.

Cabe mencionar que los aspectos que se expresan tienen que ver indefectiblemente con lo incluido como cognición, puesto que la metáfora parte de hechos que son susceptibles de ser analizados desde la percepción y que se modifican, no solamente a partir de los conocimientos léxicos, sino que se hace necesario un conocimiento enciclopédico, que indefectiblemente lleva a poder indagar en otros aspectos a saber.

La situación, por tanto, recrea un aspecto que involucra una determinación que parte de una situación real (lo literal) y que se asocia a otros conceptos que se presentan en lo “natural” del hombre. Por tanto, ¿se podría concebir que existe alguna persona “incapaz” de poder formular dichos conocimientos? a pesar que a través de la experiencia se puede conocer que las personas afectadas con déficit intelectual se encuentran seriamente dañadas al nivel de la abstracción, también podemos concebir que dicha situación es susceptible de ser modificada, por lo menos en determinados aspectos, a partir de la aplicación de un programa que realmente responda a determinadas acciones y que, por tanto, explique y ayude al desarrollo de la cognición en diversas áreas.

El hecho real parte de una explicación que relaciona diversas nociones que alcancen la perspectiva, desde enfoques interdisciplinarios, como lo planteado también por el Dr. Pedro Ortiz quien nos menciona

Dentro de estos procesos, es fundamental la codificación de la información social en el neocórtex cerebral del individuo en la forma de información psíquica consciente. Este proceso superior se mantendrá durante toda la vida de la persona, aunque en sus etapas formativas, durante su infancia, niñez y adolescencia, cada persona irá incorporando progresivamente la clase de información social que de acuerdo tanto a las condiciones de desarrollo de su cerebro como a las condiciones y circunstancias de la sociedad que le acoge; irá almacenando en su memoria neocortical toda la cantidad de información social posible para formar de este modo su conciencia. (Ortiz, Lenguaje y habla personal., 2002)

Por tanto, si se toma en consideración este aspecto, se debe entender que la codificación, la cual se va a desarrollar durante toda la vida de la persona, estará vinculada con hechos que tengan que observarse con la información del medio y que permitirá ser partícipes de situaciones que tomen aspectos que señalen más que un sistema que ya viene “construido”, una situación que responda a

circunstancias con diversos aspectos de carácter general y que respondan a estímulos del medio.

La presente propuesta considera que sí es posible cambiar (en alguna medida) la situación que durante siglos ha venido determinándose. Desde esta perspectiva, el sentido es que las personas que se ven afectadas con el trastorno del desarrollo intelectual leve no puedan evidenciar un tipo de pensamiento abstracto que les permita desenvolverse en el mundo, no de igual forma que el resto de personas (simplemente porque son personas con habilidades diferentes), resulta falso. Se trata ahora de observar que las personas con este tipo de discapacidad logran alcanzar algunas aptitudes necesarias para poder desarrollar dicha competencia, lo que a la larga les ayudará en el desarrollo de su cognición.

A partir de estos conceptos que tienen que ver con la metáfora, entonces se hace necesario determinar qué es el trastorno del desarrollo intelectual leve y cómo ha sido su evolución a lo largo del tiempo. Por tal razón, lo que se hará es un recorrido por los diferentes estadios de este trastorno hasta llegar a la época actual.

De acuerdo al concepto que se tiene por retraso mental, se debe indicar que este ha variado a lo largo de la historia y la situación en que una determinada sociedad conocía de la misma (Fig. 01, 02, 03, 04).

Existen vestigios del hombre de Neardenthal, hace 45 000 años, en la tribu de Shanidar (Irak actual) en donde se observa, de acuerdo a lo mencionado por Scheerenberger

Presentaban atrofia de omóplato, clavícula y húmero derechos, amputación, probablemente en vida, del brazo derecho por debajo del codo, ceguera en el ojo izquierdo y una lesión en la parte derecha del cráneo. "En resumen, parece que la tribu de Shanidar lo favoreció, lo protegió de males indebidos y encontró para él un puesto productivo en la sociedad. (Scheerenberger, 1984)

De igual forma, durante la edad Antigua, las diversas culturas tuvieron posturas distintas en torno a las personas con deficiencia intelectual. La cultura china determinó diversos postulados que tenían que ver con la “curación” de tales enfermedades. Para ello emplearon la cinesiterapia y Confucio habló de tener cuidado con los más débiles. Por el contrario, la cultura babilónica en su *Código de Hammurabi* menciona que la deficiencia mental era un “castigo divino”. Similar relación la tenemos en el Deuteronomio 28, 28, en relación a la cultura hebrea antigua “*Yahvé te herirá con locura, ceguera y turbación de espíritu*” (Internacional, 2013) . Esta visión cambiaría con la llegada de Jesús, puesto que también tenemos conocimiento de la situación por la que pasarían las personas con discapacidad y que eran motivo de misericordia:

Señor, ten misericordia de mi hijo, porque es lunático y sufre terriblemente, porque muchas veces cae en el fuego y muchas en el agua. ¹⁶ (...)Traédmelo acá. ¹⁸ Y Jesús lo reprendió y el demonio salió de él, y el muchacho quedó curado desde aquel momento (Mt. 17, 16 y 18). (Internacional, 2013).

Por su parte, la cultura hindú fue la más severa con las personas con discapacidad mental, puesto que lanzaba a los infantes al río Ganges, hasta que aparece Buda y menciona que se debe tener misericordia con el más necesitado.

Una situación especial merece la enunciación de la cultura egipcia, ya que fue el único pueblo de la antigüedad que tuvo una sola postura: trató al deficiente mental como una persona enferma, pero que correspondía a una enfermedad natural. Al decir de Josep Artigas-Pallarés tenemos:

Las primeras referencias sobre dicha situación se pueden hallar en el papiro de Tebas –en el Egipto de 1500 a.C., en el que se alude a las alteraciones de la mente producidas por un daño cerebral. Los individuos que lo presentaban recibían un trato muy diverso, según el momento histórico y la sociedad donde estaban ubicados. (Artigas, 2011)

Siguiendo el camino de la historia, llegamos a la antigüedad clásica. Al igual que las culturas anteriores, el imperio de Grecia y Roma tuvo dos vertientes claramente diferenciadas: por un lado, una postura que denotaba la versión de enfermedad mental y abandono o infanticidio:

En la Antigua Grecia y en el Imperio romano el infanticidio era una práctica habitual; por ejemplo, en Esparta los neonatos eran examinados por una comisión municipal de 'sabios' que determinaba si un recién nacido era sospechoso de ser deficiente, en cuyo caso debía ser arrojado por un acantilado. Durante el Imperio Romano, a los individuos retrasados, niños incluidos, se los vendía con el fin de utilizarlos como elementos de diversión para animar las fiestas. Los primeros líderes religiosos de la humanidad – Jesús Buda, Mahoma y Confucio- se opusieron a estas prácticas inhumanas. (Artigas, 2011)

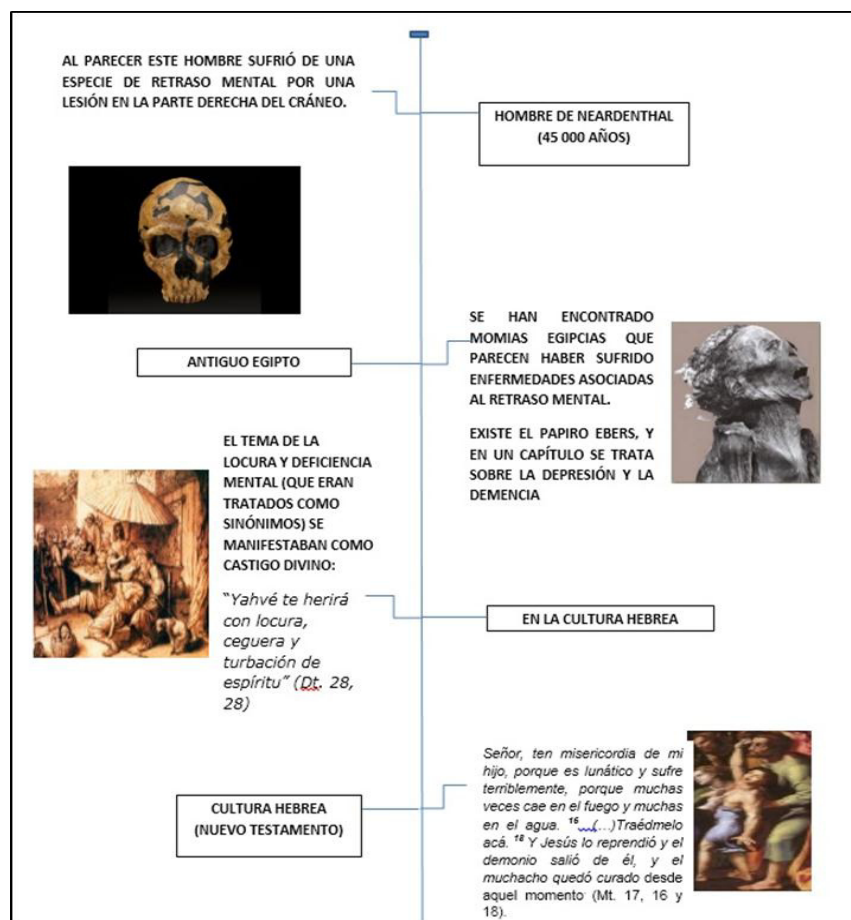


Figura 01. Retraso mental: Historia antigua I

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, la situación que tenía que ver con una práctica médica que fuera el resultado de diversas manifestaciones y tratamientos, fue

lo que desarrolló la escuela hipocrática. Por su parte, Galeno, hizo el tratamiento de las personas con deficiencia mental a partir del “juego de la pelotita”, además de rastrear lesiones cerebrales (mecanoterapia).

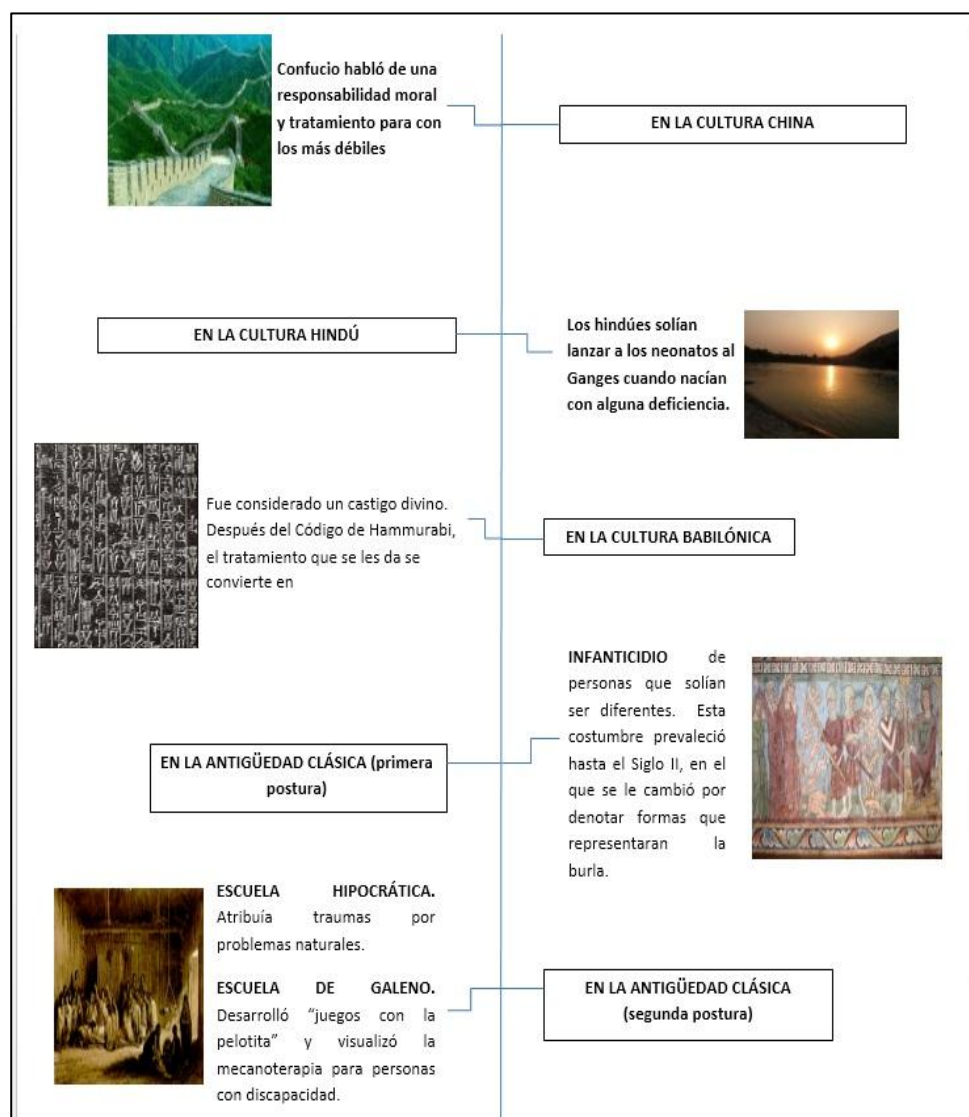


Figura 02. Retraso mental: Historia antigua II

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, en la etapa antigua el concepto de retraso mental estuvo asociado a la discapacidad completa y la idea de “coeficiente intelectual” que fue acuñada varios siglos después y que se vino gestando desde esta época. Al parecer, el concepto de ser una persona diferente, y que por lo tanto, no respondía al mundo de la

misma forma como lo podía hacer cualquier otra persona, asustaba al poblador; y, tal como hemos evidenciado, en muchos casos, podía determinarse con la muerte.

En el antiguo Perú, se conoce que la cultura Paracas desarrolló las trepanaciones craneanas. Aunque se estipula que esta generalmente se practicó por cuestiones religiosas y/o estéticas o para los heridos de guerra, también se ha encontrado una fuente que indica que posiblemente se hacía con el fin de “curar” alguna afección como la epilepsia, la migraña y desórdenes mentales e intelectuales.

Sin embargo, al parecer, la cultura Paracas no fue la única que determinó esta práctica, sino que fueron los incas los que desarrollaron diversos indicios médicos que tenían que ver con la cirugía, y en particular, con la curación de enfermedades mentales.

Los Incas consideraban que el corazón o soncco, era la sede de las emociones y el espíritu. No obstante, hay relativamente pocos términos que incluyan soncco en las denominaciones de las enfermedades mentales severas. Gonzalez Holguín da algunos ejemplos, pero ellos aluden a aflicciones menores: ira, cobardía, pesar, pérdida del juicio -como consecuencia del uso de alcohol- y otras por el estilo. La palabra *soncconnac* denotaba idiota o imbecil. (Brothwell, 2014)

Desde esta perspectiva, se puede observar que también los incas conocieron a los desórdenes mentales y el retraso mental en particular. Sin embargo, a diferencia de las culturas occidentales, ellos trataron a las personas que sufrían algún trastorno, a partir de hierbas que emplearon. La descripción que el Inca Garcilaso hace es que existían ciertos “hechiceros-herbolarios que poseían el conocimiento sobre ‘venenos’ que causaban daño, pero que también podía causar la sanación”.

En otro lugar este mismo cronista informa que:

.. Entre aquellos indios había algunos que usaban de veneno contra sus enemigos, no tanto para matarlos cuanto para traerlos afeados y lastimados en su cuerpo y rostro... [...] los que... tenían [complexión] robusta vivían

pero... quedaban inhabilitándose los sentidos y de sus miembros y atontados de su juicio y afeados de sus rostros y cuerpos. Quedaban feísimos, albarazados, aoverados de prieto y blanco. En suma, quedaban destruidos interior y exteriormente y todo el linaje vivía con mucha lástima de verlos así. De lo cual holgaban más (los del tósigo) por verlos penar, que no de matarles luego". (Vega, 1986)

Aunque no se tiene referencia exacta de su aplicación, lo que sí se puede decir, es que el hombre de la etapa prehispánica conoció la anatomía y la cirugía como fuente de aplicación. No existe referencia que a las personas con algún desorden físico y/o mental las excluyeran de la sociedad. Por el contrario, en Nueva Coronica y Buen Gobierno de Huamán Poma de Ayala existen dos ilustraciones que representan a personas con algún tipo de deficiencia durante el Imperio Incaico (Fig. 03).

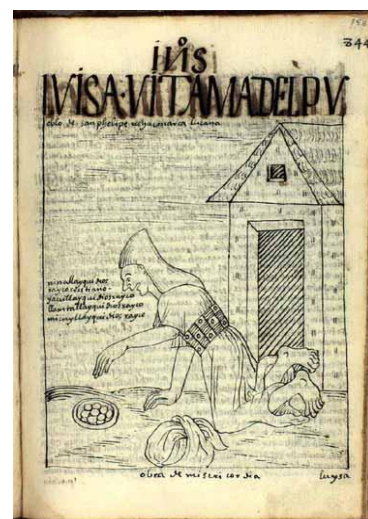


Figura 03. Nueva Coronica y Buen Gobierno, persona discapacitada I

Fuente: <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/858/es/text/>

Como se puede observar en los gráficos, en ambos casos la discapacidad, tanto física como intelectual, conllevaba algún tipo de actividad que los incluyera en las labores cotidianas del imperio.

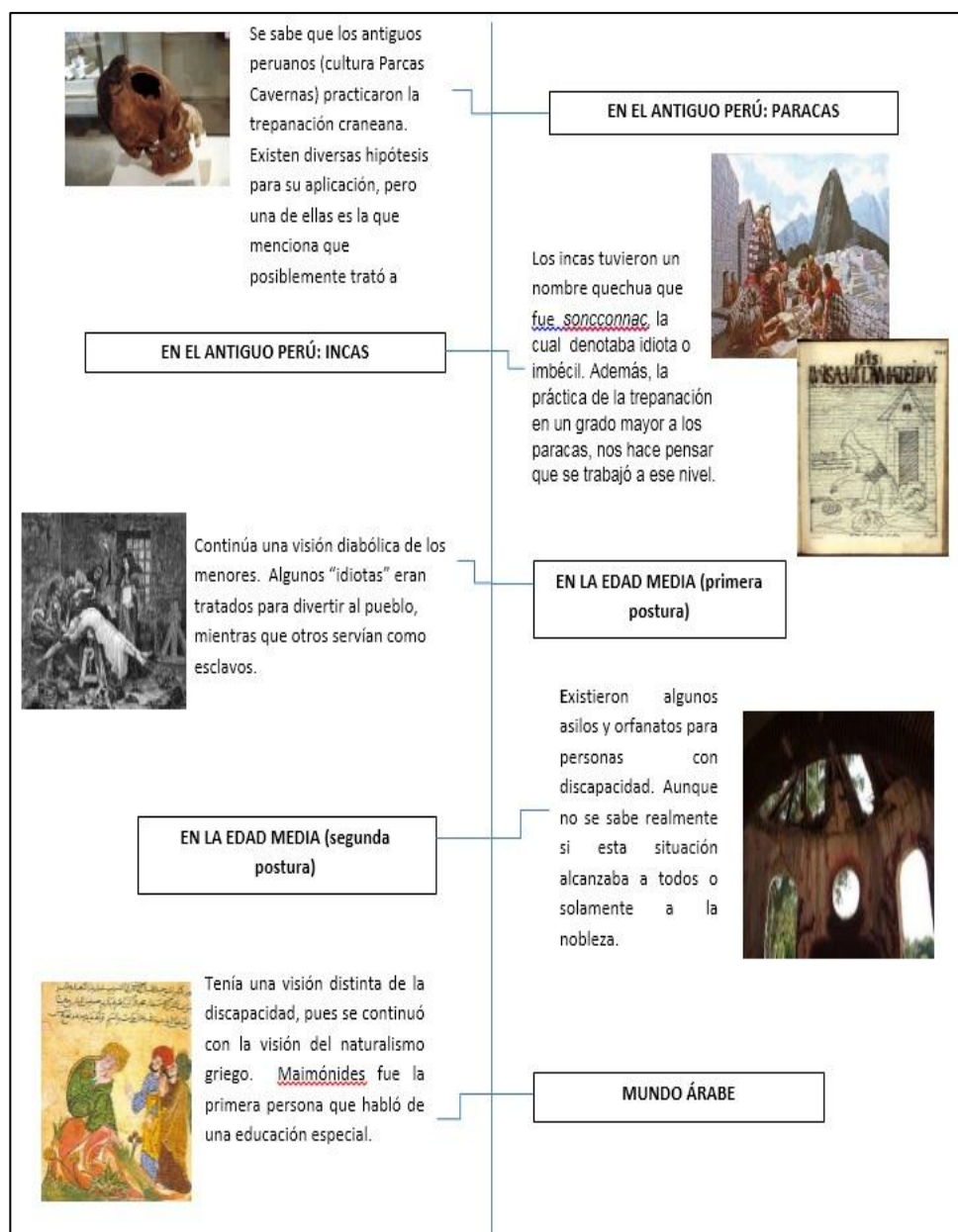


Figura 04. Retraso mental: Historia antigua II

Fuente: Elaboración propia

Generalmente, se ha asociado a la Edad Media como una sociedad que concebía a las personas que sufrían trastornos mentales en su desarrollo y/o su intelectualidad con posesiones demoníacas y embrujadas, de acuerdo a la superstición que en el momento imperara. Esta perspectiva fue válida para el grupo mayoritario, que usaba a las personas con retraso mental para diversión y/o como esclavos. Sin embargo, el médico Horacio Boló (2014), quien es Psiquiatra, afirma que esta explicación no es del todo cierta y

menciona que la medicina en la etapa de la Edad Media se encontraba basada en las teorías del griego Galeno y en los centros de educación superior (hoy llamados universidades) donde se enseñaba medicina. Afirma que los religiosos de la época mencionaban que era el mismo diablo el que poseía el poder para producir dicha enfermedad mental. Sin embargo, asimismo, otros no lo consideraban de esa forma, dado que en el siglo XIII, un monje franciscano, por ejemplo, llamado Bartolomeo, quien además se desempeñaba como profesor de teología atribuía los desórdenes mentales a causas de índole natural y, además intentó localizar las lesiones en el mismo encéfalo. Los escritos de este eran muy usados entre los estudiantes que tenía. De la misma forma pensaban Juan de Salisbruye, Arzobispo de Lyon, Agobardo, Abelardo y Pedro de España. Este último era médico y llegaría a ser el Papa Juan XXI. Boló (2014), asimismo, afirmaba que quienes pensaban que habían perdido la razón se sometían a un examen por una comisión, la cual se encontraba integrada por los miembros de la comunidad a la que se adscribía el presunto enfermo, y que además, debían considerarse como personas buenas y leales, cercanas al paciente. Dicha organización se encargaba de la evaluación del individuo y, generalmente, se encontraba orientada a la memoria y a su capacidad intelectual. De esa forma, por ejemplo, se le solicitaba que nombrara los días de la semana o con quién se encontraba casado o que especificara las características de las personas que conocía. Además, para denotar el pensamiento lógico se les entregaba monedas y se les solicitaba que mencionaran qué se debía hacer con ella o que desarrollaran cálculos mentales. Se registraba la situación como parte de una explicación natural y no se hacía alusión a aspectos de índole espiritual o donde “se hiciera hablar al diablo”. Por tanto, el trastorno mental se explicaba debido a enfermedades propias del organismo, a traumatismos o a aspectos emocionales graves, dado como por ejemplo la muerte de un familiar muy cercano o el maltrato recibido por alguno de los progenitores. De igual forma, también se encuentran testimonios en donde se determina como causal de la

enfermedad al ingente consumo de bebidas alcohólicas. Otras tantas se adquiere como fuente del trastorno la melancolía y lo que hoy llamamos ansiedad o la pérdida de la consciencia.

Existe en esta etapa una mención especial, el pueblo árabe, puesto que Maimónides, un médico de la edad media, en su libro *Explicación de las alteraciones*, que data del siglo XIII se expresó, por primera vez de la educación especial. Obviamente, este hecho solamente sería conocido muchos siglos después. (Ver anexo 05)

El concepto actual que se conoce como “posesión diabólica”, con una visión enfática, empieza a tener importancia a partir del Siglo XVII, cuando empieza la verdadera “cacería de brujas” en determinados aspectos. Esta situación se debió también al hecho del pensamiento de aquel entonces:

En el siglo XVIII, en pleno Iluminismo, se piensa que lo que distingue al hombre del animal es la razón y que, por lo tanto, si éste pierde la razón hay que tratarlo como a una bestia. Los hospitales de Bedlam en Londres y la Salpêtrière en París son un ejemplo de esta mentalidad. (Bolí, 2014)

Sin embargo, no son estos los únicos hechos los que involucran la historia y su implicancia en el retraso mental. También durante la etapa moderna, se puede encontrar diversas situaciones que sirven para enunciar lo que se podía visualizar a partir de estos datos.

Hasta el Siglo XIX el retraso mental no tuvo una conceptualización claramente diferenciada de otras patologías y no se encontraban diferencias con el sordo, criminal, epiléptico o loco; en ocasiones eran considerados como una variante de demencia.

Sus causas se asociaban a patologías de orden biológico.

En 1818, Esquirol plantea la definición de idiota y establece la diferencia entre esta y la demencia y confusión mental. Plantea además que era un déficit intelectual, constatable, de origen orgánico e incurable.

Hacia finales del Siglo XIX y principios del XX aportan elementos importantes para la comprensión de la naturaleza del retraso mental; se distingue de la enfermedad mental y se profundiza en los agentes causales y niveles de retraso. En el Siglo XX predominan dos criterios en su definición: la distribución de la inteligencia y los problemas de la conducta adaptativa.

Pudiera entonces plantearse que la evolución de las concepciones en relación al retraso mental está marcada en dos momentos puntuales: uno antes del Siglo XIX en que esta entidad no se diferenciaba de otras alteraciones y era considerada como una variante de la demencia atribuible a bases orgánicas, biológicas o innatas y otro a partir del Siglo XIX cuando se diferencia de otras entidades y que según algunos autores mantienen vigencia las tendencias biologicistas como una alteración constituyente del Sistema Nervioso Central (SNC). (Gómez, 2008)

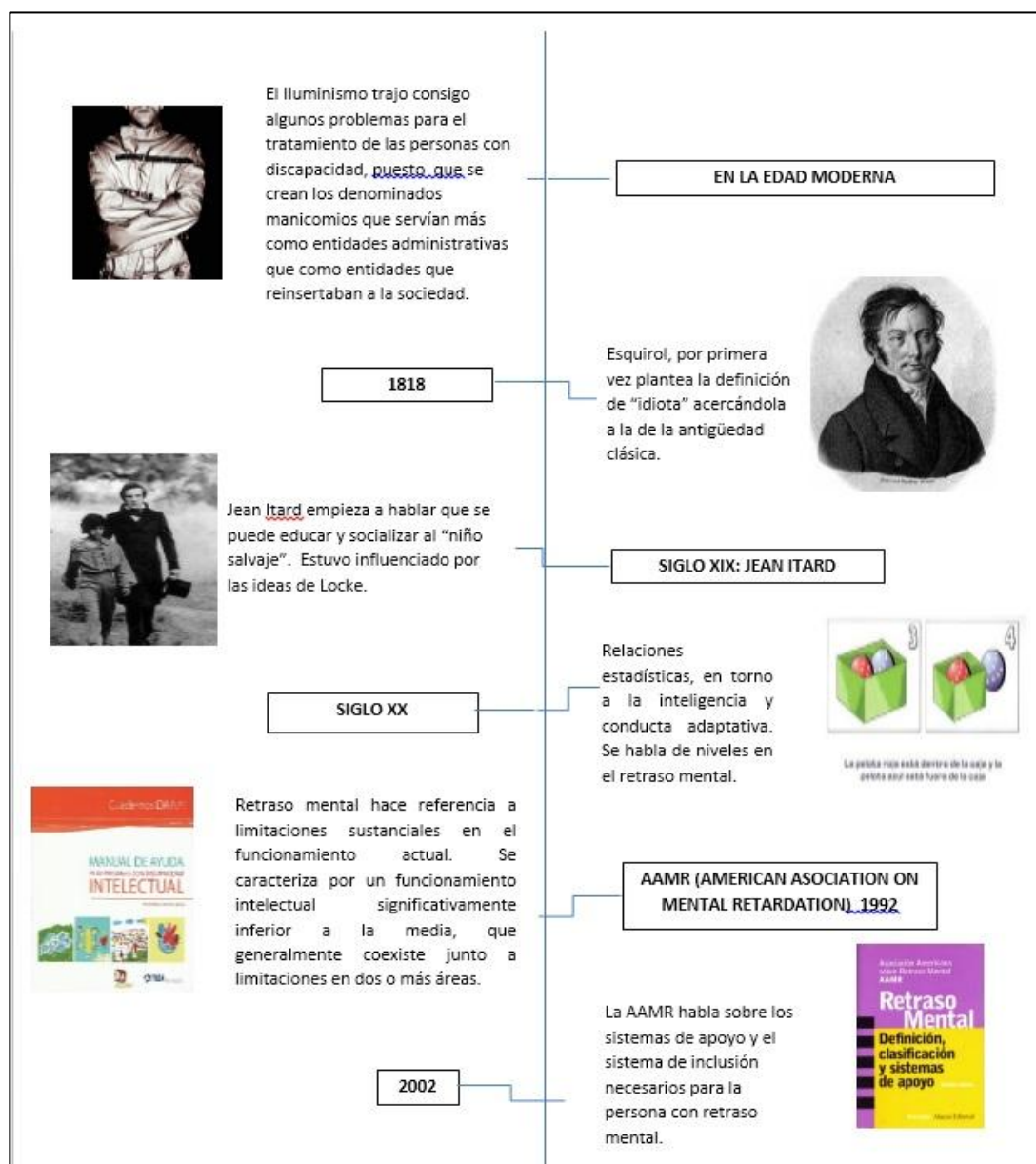


Figura 05. Retraso mental: Historia Edad Moderna y Contemporánea

Fuente: Elaboración propia

Es recién a finales del siglo XX e inicios del XXI cuando el concepto cambia. La definición de retraso mental involucra un retraso o limitaciones en determinadas áreas; sin embargo, lo que se procura es que, con el ambiente apropiado, la persona puede cambiar su situación. El trastorno lo va a padecer, pero la funcionalidad en una sociedad es lo que va a sustituir los conceptos. Por tal razón, desde esta perspectiva, el concepto ha cambiado de manera radical, porque ya no se le considera como una persona que no es capaz de valerse por sí misma, sino que se desarrolla en una sociedad y como tal mantienen ciertos cambios y aspectos en su vida.

Definición y marco normativo legal

La definición de discapacidad –durante las últimas décadas- ha cambiado y ha pasado de ser una situación intraindividual a considerar aspectos externos. Actualmente, ya no se concibe solamente el apoyo de la sociedad a la persona con habilidades diferentes, sino que se conceptúa en relación a cuánto aporta el individuo a la sociedad y cómo esta se ve beneficiada por él. Desde tales perspectivas, se considera lo siguiente:

La discapacidad es el resultado de la incapacidad de las sociedades de ser incluyentes y dar cabida a las diferencias individuales. Son las sociedades, no el individuo, las que deben cambiar, y la Convención proporciona una hoja de ruta para ese cambio. (ONU O. d., 2015)

La Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo (AAID- *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*) desde el año 1992 postuló cambios en relación a la concepción de las personas con TDI, incluyendo presupuestos que evidencien que se fuera más allá de lo psicométrico y se estipulara un cambio de paradigma definido en relación del individuo en interacción con el contexto. Pero no fue hasta el año 2002 en que el basamento de su postura se trasladó a evidenciar que el retraso mental no era una categoría diagnóstica

exclusiva, sino un estado de funcionamiento de la persona. (Verdugo, 2003). A partir del año 2008, cuando el concepto de retardo mental cambia por el de discapacidad intelectual, inscrita en la categoría de neurodesarrollo, y desde donde se inscriben diferencias en relación a que las limitaciones en el funcionamiento presente se deben a una concepción mucho más holística. Para Wehmeyer (2008) el aspecto funcional de un individuo en condición de discapacidad intelectual deviene en lo que cada persona puede constituir por sí misma y su morfología particular, así como aspectos de alto impacto que resultan importantes para el desarrollo particular que se debe alcanzar.

El significado ya venía desde el año 2002, a través del cual se debían evidenciar los aspectos enunciados a continuación:

Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura. (Asimismo) una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales. (Además) en un individuo, las limitaciones a menudo coexisten con capacidades, (por lo que) un propósito importante de describir limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios. (Por último) si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un período prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental generalmente mejorará. (Luckasson, 2002)

Por todo lo dicho, entonces, se postula que el trastorno del desarrollo intelectual coexiste en un ambiente que lo promueve como una característica negativa de la personalidad, y que incluye las evidencias de las restricciones más que de las oportunidades. Todos tenemos limitaciones y poseemos habilidades diferentes en cualquier área del conocimiento. La única dificultad es que en las personas con TDI se muestra de una forma más notoria, por pertenecer a un mundo que desde la época escolástica ha promovido una cultura basada en el razonamiento intelectual, y que ha valorado un solo hemisferio del encéfalo, el izquierdo, pero que ha dejado de lado muchos aspectos de la vida que resultarían obvios en su aplicación y que de acuerdo a

la corriente actual del desarrollo de aprendizaje a partir competencias, en sus conceptos de valor y ética, aparecen de manera determinante. Ahora, se torna necesario conocer cómo el marco normativo evidencia un conocimiento en relación al desempeño de la persona con discapacidad que resulte incluida. Está regido por el tema que los sujetos con TDI pueden cumplir diversos aspectos en los ámbitos de su vida académica, lo que permite desarrollar y estipular situaciones relacionadas con ello. No se trata de contribuir a un halo de gratitud o buena opinión acerca de estos individuos, sino más bien de poder erradicar gran parte de los asuntos referidos a temas como la pobreza y la accesibilidad en los ámbitos sociales, económicos y culturales, así como de salud y educación. En esta oportunidad, solamente nos centraremos en la normativa referida a lo educativo a nivel superior.

El primer artículo de los derechos humanos menciona que toda persona debe “nacer libre e igual en dignidad y derechos”; el artículo 26 inscribe: “toda persona tiene derecho a la educación”. (ONU, Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948). Nuestra Constitución menciona en su artículo 01: “La defensa de la persona humana y el respeto de su dignidad son el fin supremo de la sociedad y del Estado”; el artículo 13 menciona: “La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana” y en el artículo 15 se propone “El educando tiene derecho a una formación que respete su identidad, así como al buen trato psicológico y físico.” (Perú, Constitución Política del Perú, 1993).

Por su parte, la Ley universitaria 30220 establece:

(Inciso 4 del artículo 13, dentro de los fines universitarios) Colaborar de modo eficaz en la afirmación de la democracia, el estado de derecho y la inclusión social. (Asimismo, en el artículo 38 expone) Las universidades, institutos y escuelas superiores, públicos y privados, realizan ajustes razonables para garantizar el acceso y permanencia de la persona con discapacidad, incluida la adecuación de sus procesos de admisión. Estas instituciones reservan el 5% de las vacantes ofrecidas en sus procesos de admisión por especialidad profesional para la postulación de personas con discapacidad, quienes acceden a estos centros de estudio previa aprobación de la evaluación de

ingreso. (Por último, en el artículo 129, a la letra se menciona:) Las universidades implementan todos los servicios que brindan, considerando la integración a la comunidad universitaria de las personas con discapacidad, de conformidad con la Ley 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad. (Perú, Ley Universitaria 30220, 2014)

Entonces, si desde el año 1946, en que se promulgaron universalmente los Derechos Humanos, las personas somos iguales en oportunidades y en dignidad, ¿por qué todavía existen barreras en el aspecto educativo a nivel básico y superior? Sin contar todo el ambiente de discriminación a través del cual el sujeto con TDI se ha movido. La situación, entonces, resultaría ilegal, puesto que nuestra Constitución menciona claramente a que la educación tiene como fin el “desarrollo integral de la persona”. Así, cabe la pregunta ¿A qué se denomina desarrollo integral?

Si se considera la perspectiva de la teoría cognitiva y constructivista, se puede mencionar que el ser humano es una persona holística, a través de la cual no se puede hablar de escisiones o de aspectos que lo lleven a plantear aspectos diferentes, como si fuera un organismo aislado. La competencia habla de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que actúan de manera conjunta y para el logro del resultado se necesita evidenciarlos todos. Por tanto, el pensamiento de solo potenciar uno de ellos, vale decir el que se refiere a un saber conceptual, haría de la persona un ser desmembrado y que no responda a las exigencias del medio. Es verdad, las personas con deficiencia intelectual presentan un trastorno en una de las esferas del conocimiento, pero eso no los deja ser partícipes de una educación que evidencie, ahora sí, el “desarrollo integral” o que no puedan incluirse en lugares escolarizados. De lo que se trata es de hacer las adaptaciones correspondientes al currículo, que sea mucho más formulado y que promueva, a través de una evaluación conjunta, un dominio en lo conceptual, social y práctico, desde la perspectiva del DSM-V (APA, 2014).

Por tal razón, no se puede considerar solamente un aspecto de la personalidad del individuo, sino que se le debe ver desde diversas perspectivas, y si a eso le aunamos que la persona con TDI es un individuo social, entonces cabe la siguiente cita:

De igual manera, producto de recientes investigaciones, se ha descubierto la plasticidad cerebral, la cual es definida por el Instituto de Familia y Trabajo de la Universidad de Chicago como «La capacidad del cerebro para cambiar en respuesta a las demandas del ambiente». Esto indica que las capacidades individuales no están fijadas al momento del nacimiento. El cerebro mismo puede ser alterado o ayudado para compensar problemas y para intervenir en el momento apropiado. (Amar, J.J & Abello, R., 2005)

Ningún diagnóstico presuntivo es determinante únicamente por sí mismo. Existen categorías que pueden presentar las personas; sin embargo, la convivencia va más allá de la discapacidad, puesto que el poseer un determinado trastorno no hace incapaz a la persona. No se trata que todos los que presentan TDI deban ingresar a la universidad, no, tal como no sucede con los sujetos “normales”. El presupuesto que se menciona es que la persona deba tener la libertad de elegir y las oportunidades de ser tratado con respeto en el marco de su desarrollo integral, que al decir de Pedro Ortiz (2001) no es otro que lo que la sociedad debe transformar a nivel de la moralidad y que resulta la preocupación principal del maestro. De igual forma, la realización de las aspiraciones mayores que como persona se tiene y que vendrían a ser las aspiraciones éticas. Para ello, se debe llevar a efecto la promoción de valores, tales como la solidaridad, justicia y libertad como parte de la fundamentación ideológica. Desde el punto de vista de Ortiz, por tanto, no existe otra finalidad mayor que esta, dado que la «formación integral de los hombres, que debe comenzar y terminar con la formación moral de la conciencia».

2.2 Antecedentes de la investigación

2.2.1 Antecedentes De lo epigenético a lo sociocinético

La base de la definición de epigenética se encuentra determinada como una realidad tangible que involucra una serie de transformaciones internas del organismo que se encuentran asociados a lineamientos no genéticos. El concepto no es nuevo, dado que data de 1942 dado por Conrad Hall Waddington, quien habló sobre la interrelación existente entre genes y sociedad. Sin embargo, a partir del Proyecto del Genoma Humano se relacionan los lineamientos reeridos a que a pesar que la persona venga determinada genéticamente para un determinado proceso, lo cierto es que va a ser el medio quien finalmente condicionará este espacio, dado que la interrelación se encuentra a nivel biunívoca. Por tanto, será la herencia la que jugará un papel de suma importancia en el proceso de desarrollo de la persona y de la conciencia determinada por el lóbulo frontal. Cabe indicar que el proceso de tipo informacional inicia desde la conformación de la célula en el organismo, pasando por la información tisular, orgánica, neural, para acabar con la información social. En esta perspectiva, uno de los niveles más altos se encuentra conformado por el lenguaje, dado que este permite la funcionalidad del pensamiento a pesar que los procesos cognitivos no sean específicamente los mismos. Desde la teoría del maestro Ortiz resulta imperativo destacar la organización que conforman los componentes referidos a la información y, por tanto, lo que va a permitir un auténtico desarrollo de manera individual y social.

Dicha correspondencia supone que la información social que se ha codificado en el neocórtex y que va a permitir su inscripción en el nivel consciente de la persona, a medida que esta pueda ir generando espacios de mayor nivel para poder ir creciendo, incluye una relación de tipo social y genética y que se manifiestan y se relacionan mutuamente. Es en dicho proceso en donde se puede manifestar

que, pesar de existir ciertos trastornos condicionados por la herencia, no siempre resulta una línea clara, dado que todo se puede condicionar a través del medio.

Por tal razón, se considera que el empleo de un programa que busque su base en la metáfora puede servir como un instrumento válido para poder estructurar los lineamientos necesarios para determinar el desarrollo del pensamiento abstracto en personas con trastorno del desarrollo intelectual leve. El punto de ajuste estaría determinado por los mecanismos de tipo de la cognición en general que se procesan y se activan. Por tanto, la realidad que se percibe no solo se expresa en recursos de tipo lingüístico, sino sobre todo, la percepción puede escapar a los límites sensoriales y ubicarse en otros lugares del pensamiento. Un ejemplo de ello son los estudios a través de neuroimagen descubiertos en la universidad de Emory (2012) a través de los cuales se puede observar que la percepción del tacto, la cual se encuentra ubicada en el lóbulo parietal activa los mismos lugares del pensamiento cuando se desarrollan metáforas relacionadas al mismo tema. Sin temor a la equivocación, se establece que el cerebro activa metáforas, cuyos conceptos se encuentran predeterminados en otros. A este comportamiento y, con total confianza, es a lo que en las ramas de diversos tejidos algunos lineamientos aparecen en otros. Debido a ello, Álvarez (2012) expresará que las metáforas son las formas más comunes del lenguaje y que la vida es imposible de ser explicadas con palabras que expresen lineamientos distintos a los enunciados a través de diversas emociones. No es fácil ligar el pensamiento si solo se está pensando en aspectos que tengan que ver con una expresión de tipo literal. La descripción se establece a través de diversos resultados en donde se articulan las metáforas. Estas últimas no solo sirven para articular de maneras diversas, sino que también puede procesar aspectos que son importantes para el divertimento y que pueden expresar la vida cotidiana que se entrega a través de alegorías, simbologías y otros. La autora afirma, por ejemplo, que el opérculo parietal es posible de ser activado cuando se

escuchan palabras tales como “las palabras eran tan ásperas que parecía que me arañaban el corazón”. Por tanto, Krish Sathian afirma que los resultados del entendimiento de las formas metafóricas en su uso devienen de las experiencias en las que la persona ha empleado las sensaciones.

De igual forma, para la investigación actual, la expresión al estar acorde a la estimulación que el medio desempeña para los procesos cognitivos ya no resulta ningún secreto, dado que a través de este tipo de procesos, se es posible observar la medida en la que se activan un conjunto de redes neurales que si se toman en consideración conceptos con diversas características se va a poder establecer las relaciones entre uno y otro. A todo este espectro de posibilidades se le denomina neuroplasticidad cerebral, dado que el concepto idóneo que se establece para este presupuesto radica en que la activación de un elemento se produce a través de la interpretación que cada persona puede desarrollar a través de la activación que cada uno procesa, dado que las relaciones difieren entre un individuo y otro. La interpretación de un elemento es el resultado de lo que cada persona procesa a lo largo de su vida, y –sobre todo- de la experiencia en la que le toca desenvolverse. Dentro de ella intervienen factores de tipo social, innatos, de corte psicológico, individual, entre tantos otros. La novedad radicaría en la capacidad del encéfalo para poder establecer conexiones nerviosas a lo largo de toda la existencia del hombre. Ahora bien, este concepto parte de los estímulos que el medio ha establecido y de los procesos sinápticos producidos.

Vista así la teoría, entonces, se puede afirmar que la respuesta a diversos factores y estímulos del medio van a permitir, en muchos casos, la mejora de algún tipo de disfunción o daño y mientras antes se inicie la estimulación, el resultado va a ser más inmediato. Esta actividad también es conocida como una renovación del cableado encefálico y que ha permitido determinar algunas posturas que enuncian que en un próximo futuro muchas de las enfermedades de tipo cognitivo y/o degenerativo van a poder ser tratadas, tal como lo expresa la Neurofeedback de Marbella, cuyo autor Cognny (2011)

menciona que el encéfalo y específicamente el cerebro es un órgano extremadamente dinámico que se encuentra en constante interrelación con el medio. Vale decir que el organismo puede verse afectado por los actos conscientes de otro sujeto u otros individuos, lo que conllevaría a desarrollar la investigación neurocientífica, dada su importancia al campo de la Neurología, Genética, Lingüística y tantas otras que sirven para conocer los lineamientos de cada persona.

Por tanto, un programa que muestre y oriente la reeducación de las personas con TDI y que tenga su base teórica en los procesos de integración conceptual o sistema blended de la cognición puede ser tranquilamente el aspecto más representativo de la enunciación abstracta. Aunque se hable de personas que presenten algún tipo de daño cerebral, que para el caso sería el procesamiento más severo, el encéfalo establecería procesos de tipo cognitivo, marcados por líneas sociales, que van a permitir que la articulación neural pueda establecer sintagmas de cognición que lo lleven a procesos de tipo semántico que coadyuven a los enunciados y a la mejora en el tratamiento.

2.2.2 Antecedentes de La Integración Conceptual

Estudio contrastivo de la metáfora en el Discurso periodístico: el conflicto de las Vacas locas en la prensa española e inglesa

Este documento corresponde a una tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid, en la Facultad de Filología, para el departamento de Filología Inglesa I. La autora presentó su investigación en mayo de 2011.

Al respecto, se enuncia que el objetivo de esta tesis es el análisis de la metáfora, desde la vertiente propuesta por la lingüística cognitiva, fundamentalmente Lakoff y Johnson (1980), en el texto de tipo

periodístico. Es importante mencionar que tales definiciones pudieron corroborarse a partir de una enfermedad denominada de las vacas locas. Lo cierto es que este hecho alcanzó límites importantes de repercusión periodística que no solo detalló lo que acontecía en España, sino que se repitió con éxito en otras latitudes. El corpus se encuentra constituido por artículos de diversas procedencia y luego el análisis contrastivo, dado que la metáfora va a permitir reformular el pensamiento, creer e hipotetizar sobre verdades totalmente ajenas a la realidad del sujeto en el momento, pero que sí resultan importantes para la caracterización del trabajo en su conjunto. El marco teórico empleado se refiere a las metáforas ontológicas y estructurales, dado que la posibilidad de encontrar estigmas ya creados resulta demasiado amplia.

Este trabajo corresponde a un antecedente inmediato para la presente investigación, puesto que va a presentar el significado de la metáfora y de sus tipos en el informe que se está proponiendo.

Literalidad, metáfora y cognición

Corresponde a un artículo de la revista de Filosofía del grupo RATIO en Argentina, cuyo autor Diego Parente muestra una significancia muy grande entre el desarrollo de la metáfora a diversas edades y el proceso de cognición. Al utilizar el lenguaje, se desarrollan una serie de operaciones cognitivas sobre unidades (fonemas, por ejemplo) y se forman símbolos de menor y mayor complejidad (palabras, frases). En la lectura, lo que corresponde al papel o a la pantalla permite reproducir las operaciones. Se trata como unidades (las letras), como símbolos menores las palabras y como símbolos mayores las oraciones. Es de este modo que la lectura se apoya crucialmente en el lenguaje como proceso cognitivo.

Asimismo, puesto que la expresión del lenguaje es principal y originalmente oral, las representaciones mentales del lenguaje están asociadas con las órdenes y movimientos articulatorios que permiten

la oralidad. La lectura, conscientemente e inconscientemente, se apoya en los movimientos articulatorios concretos para llegar a partir de ellos a las representaciones mentales. Es en ese sentido que el lenguaje, como proceso neuroanatómico, permite desarrollar diversos componentes, entre los que se encuentra el proceso de abstracción.

La metáfora y la falta de certeza de lo informacional

En la presente tesis para optar el grado de Doctor de la Universidad Complutense de Madrid de la Facultad de Psicología, de Amaya Ortiz, se presenta la naturaleza real de la metáfora a través de la distinción entre el lenguaje literal y el metafórico en diversas componentes. Mediante la interpretación del recuerdo global del sujeto, este se manifiesta en el componente de la realidad que se pretende manifestar y que se hace presente en diversas circunstancias.

Se puede decir que este trabajo se relaciona con la presente tesis, puesto que va a presentar conceptos que se van a trabajar a lo largo de la investigación y corresponden a la interpretación que la persona puede hacer a partir del desarrollo de las metáforas.

2.2.3 Antecedentes del trastorno del desarrollo intelectual leve y su implicancia en la sociedad

Dentro del marco de América Latina y Europa, existe ya un ámbito bastante grande en relación a la inclusión educativa; especialmente para las personas que presentan trastorno del desarrollo intelectual. Frente a esta propuesta, se podría evidenciar el caso de la Universidad Autónoma de Madrid, en donde se viene trabajando desde hace más de una década en beneficio de las personas con habilidades diferentes y que al decir de Cerrillo se menciona:

El Programa supone una apuesta decidida por la inclusión de personas con discapacidad intelectual en la Universidad. Entre sus características destacan

las siguientes: se centra en la persona y persigue promover la autodeterminación; requiere el trabajo coordinado de un equipo de formación y un equipo de mediación laboral; permite la participación de estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía mediante grupos de aprendizaje cooperativo; incluye un periodo de Prácticum que se desarrolla en distintos servicios y departamentos de la UAM; y, por último, es objeto de investigación continua con el ánimo de mejorar, permanentemente, su configuración curricular y su organización. (Cerrillo, 2013)

El estudio da cuenta acerca de un programa aplicado en donde existen ya logros en integración laboral por parte de egresados con las características propuestas. Asimismo, formula una serie de resultados que conducen a un estudio sobre las diversas especificaciones en el ámbito de la mejora de la universidad, vista como una comunidad inclusiva.

De igual forma, toman en consideración a otros autores (Riddell et al., 2005; Ryan y Struths, 2004; Fuller, Healey, Bradley y Hall, 2004), quienes han venido desarrollando aspectos que van desde los cambios en la identidad personal y social de los individuos con discapacidad, hasta las transformaciones que se operan en la sociedad.

Otro de los trabajos revisados se encuentra inscrito en el texto de Lissi et al (Lissi, M.; Zuzulich, M. et al, 2013) de la Universidad Católica de Chile, en donde se expone la experiencia recogida por los agentes involucrados en la educación inclusiva a nivel superior y la recolección de estrategias que han venido trabajándose a lo largo de casi una década en diversas experiencias educativas. La idea de este proyecto es la generación del debate en torno a situaciones que han marcado las profundas diferencias entre la universidad inclusiva y la que no lo es.

Como se puede apreciar, la realidad por la que trasunta la inclusión educativa universitaria todavía exige un acompañamiento dentro del

ámbito de la correspondencia entre lo que se piensa y lo que realmente existe. Existen algunos alcances de manera tangencial que ya se pueden evidenciar en diversas latitudes que así lo demuestran, pero todavía resulta incompleto para todo el marco necesario.

Asimismo, el texto que enuncia *Vulnerabilidad de los niños con discapacidad intelectual en las escuelas* enuncia la situación general que atraviesan los niños y jóvenes con discapacidades intelectuales. De igual forma, se ofrecen datos concretos a nivel mundial y se plantean algunas soluciones como el reconocimiento de la ciudadanía. Sin embargo, este hecho traería consecuencias que a la larga no se podría determinar si serían beneficiosas o no para la persona, puesto que, al aceptar dicho reconocimiento, los deberes a los cuales se vería obligado, en algunas circunstancias, estarían determinadas por competencias que todavía las personas que padecen dicha discapacidad, en algunos casos, no podrían cumplirse.

En *Neurodiversidad: un don y no una discapacidad*, se puede evidenciar la situación a través de la cual los jóvenes son discriminados en una educación que afirme el conocimiento al que ellos están dirigidos. También explica que el hecho de ser diferente no comporta una situación que los demás puedan comprender, pero sí determinantes que los pueden acercar a los demás.

2.3 Bases teóricas

2.3.1 Base teórica de la Variable X: Teoría Informacional de las Neurociencias: De lo epigenético a lo sociocinético

La finalidad de la propuesta de Pedro Ortiz (2009) radica básicamente en el hecho que se determine la gran diferenciación de los procesos presentes en la teoría del hombre que no se rijan por la teoría del animal. Por tanto, este esfuerzo debería contener el resultado de una ciencia que se ajuste a las necesidades de la persona y que

desarrolle aspectos relacionados a su proceso integral. Por tanto, dicha teoría permanece vigente y se ajusta a los cuestionamientos que se realizan a partir de los siguientes conceptos:

1. El marco teórico dominante de la persona y de las ciencias naturales en general se encuentran entre el mecanicismo y el positivismo, lo que a duras cuentas permite girar una imagen materialista del procesamiento neural.
2. En muchas circunstancias, la imposición de una idea a través de la cual el Hombre es considerado un animal superior deja en total ignorancia y abandono los preceptos de tipo social que han determinado la formación de un sistema nervioso adaptado a las nuevas características de la especie.
3. El dualismo mente-cerebro ha persistido a lo largo de la historia, sin tomar en consideración que se trata de aspectos que parten de una base común, dado que el cerebro presenta un enfoque únicamente abstracto sin su correlato en la realidad. El nuevo enfoque biopsicosocial no distingue entre lo psíquico y lo social. Lejos de ello, la articulación se da en cada uno de los hombres.
4. No se ha llegado a un grado de articulación entre las diversas teorías de tipo psicológico, dado que la personalidad es expresada a través de diversas teorías que parten del estudio del cerebro y que persisten en una imagen dualista del individuo y los atributos que lo acompañan.
5. No se toma en consideración una explicación totalmente homogénea acerca de la morfología psíquica del Homo Sapiens en torno a la conciencia, dado que lo único que se habla es de presupuestos de tipo abstracto, que no son susceptibles de ser observados. De igual forma, la crítica va dirigida hacia los lineamientos de tipo sensorial y cognitivo, puesto que la gran pregunta que existe es por qué los animales no son capaces de conocer y el hombre sí.
6. Todavía no se ha superado ni desarrollado la idea del cerebro triúnico y no se ha considerado el modelo naturalista a través del cual este se originó mediante procesos de evolución.

7. No existe una explicación que realmente dé cuenta sobre el desarrollo básico de la personalidad, para lo cual se tome en consideración los lineamientos referidos a la educación que se ejerce sobre la persona.
8. La idea que se tiene acerca de la moral solamente ha hecho hincapié en las ideas que se tienen sobre lo que existe como moral para los primates.
9. Todavía existe un desacuerdo entre las relaciones primigenias que deben existir entre la base económica de la sociedad y la estructura moral del individuo, lo que a la larga contraerán mayores problemas de los procesos relacionados de la formación de la conciencia, que no es otra cosa que el desarrollo del lóbulo frontal y que involucra algunos lineamientos como la toma de decisiones o el desarrollo del juicio crítico.
10. Su explicación de los aspectos moleculares, anatómicos y funcionales del cerebro de los animales, no ha facilitado una adecuada aproximación al proceso de atención de salud de las personas, separando lo mental de lo corporal.
11. Debido al resultado de no encontrarse encuadrada dentro del diseño de las relaciones sociales, la explicación que se tiene sobre la determinación genética de la mente no es suficiente, sino que además se contrapone a la idea de la determinación social del individuo.
12. La situación natural de la formación del encéfalo humano ha resultado irrelevante para el conocimiento social y, además, no ha permitido crecer en cuanto a los apoyos psicológicos y educativos.

Una explicación del encéfalo de los seres humanos debería tener su correlato en las relaciones que existen entre la materia inerte y la materia con vida, puesto que dan cuenta de lo existente en las sociedades multiindividuales frente a lo supraindividual. Vale decir que es importante destacar que una sociedad se encuentra totalmente relacionada con el individuo y viceversa.

Es desde esta perspectiva, que la teoría de Pedro Ortiz (2009) se sustenta en las líneas de investigación que parten de diversos presupuestos. El primero de ellos estriba que si se parte de la premisa de que el cosmos resulta ser una unidad organizada, entonces se toma en consideración que los procesos entrópicos y neguentrópicos son el reflejo de la misma estructura dada. Asimismo, se enuncia que el sistema de organización informacional constituye la esencia de la materia, dado que fue a partir de los procesos denominados epigenéticos como se determinó el universo y, por ende, estos se mostraron asociados a los constituyentes sociocinéticos, con los cuales se dio forma al resultado que se evidencia actualmente. Fue, por tanto, la información la que determinó el gran cambio en la constitución del neocórtex. Otro de los enunciados estriba en que la sociedad ha conformado un sistema vivo de organización, en el que la información que se encuentra fuera del individuo puede constituir base de la realización de lo que es el individuo en esencia y que logra formar parte de su consciencia, que se encuentra adscrita al lóbulo frontal. Esta relación causal permite que la actividad consciente de cada individuo se transforme en «un individuo social, es decir, en personalidad».

Definitivamente, los procesos biogenéticos que tuvieron lugar en la Tierra hace tres o cuatro millones de años definieron que las formas moleculares de mayor envergadura y complejidad se acoplen unas entre otras y den origen a las células. Sin embargo, de entre todas ellas, el ADN (ácido desoxirribonucleico), probablemente fue el que llegó a constituir la primera clase de información llamada genética, que es la que dio pie para organizar a todas y cada una de dichas células. De manera gradual y progresiva apareció el resto de información de tipo metabólica, neural, psíquica y finalmente social. De entre todos los procesos que existieron, la información de tipo social es aquella que existe y coexiste en los lugares y medios que no se encuentran al interior de la persona, sino que más bien se adaptan

del exterior, pero que de alguna manera, como toda información se codifican y se adaptan al neocórtex del hombre.

Lo extraordinario de la teoría de Ortiz es que al acumularse y llegar a formar parte de una información que permite que esta se transforme en una estructura de tipo psíquica de formación social que se constituye como un elemento extraindividual, lo que hace es que el neocórtex humano sea el resultado de la transformación del hombre en una conciencia. La gran diferencia que estipula este proceso es que cada organización individual, que al momento del nacimiento es un ser humano, epigenéticamente distinto de los mamíferos superiores, se sigue transformando en el transcurso de su infancia, niñez y adolescencia y es así como llega a constituirse en una personalidad. Por tanto, el resultado es que este individuo es el resultado de la información 100% genética y vuelto a estructurar de forma sociocinética debido a la información de índole social que se desarrolla en la misma cultura en la que se desenvuelve.

Este hecho explicaría que los procesos de tipo epigenético y sociocinéticos lo que forma parte del cerebro. De ahí que se hablará de la doble determinación que existe: epigenética y cinética.

El problema del conocimiento es que el cerebro del ser humano solo se ha explicado en un sentido, como un proceso natural de la teoría evolucionista y se ha olvidado la doble determinación que conforma tanto los procesos internos como los procesos externos. La situación anteriormente nombrada permite deducir que la doble explicación es la que ha permitido resolver de una forma lógica el problema de lo que en teoría se ha venido a llamar en mente-cerebro. Sin embargo, este hecho está totalmente asociado a la realidad circundante.

El asunto de la naturaleza humana es que esta es mejor explicada cuando se explica en las relaciones que se establecen entre sociedad, conciencia y personalidad. Dicha situaciones cobrar sentido cuando se expresa lo epigenético y lo sociocinético como un todo y no se trabajan de manera independiente.

Una neurociencia que solo dé cuenta de procesos de tipo cognitivo y no se base en lineamiento de tipo social resulta incompleta, dado que el individuo basa su comportamiento tanto en un aspecto social como emocional. Por tanto, todas las relaciones deberían converger en una única ciencia que dé cuenta de los procesos de integración individual pasando a la actividad consciente. A esta teoría se le llama la Psicobiología de tipo social.

Una definición que podría alcanzar a la neurociencia social, es aquella que se puede representar como una disciplina que explique tanto el sentido de lo que es particular para el individuo antes de nacer, denominado lo epigenético, así como la información social recibida del medio y que en ambos casos constituyen el neocórtex que permite que cada cerebro sea personal y llegue a convertirse, a partir del desarrollo del lóbulo frontal y que llega a constituir una personalidad.

De acuerdo con lo enunciado por el Dr. Pedro Ortiz, cada individuo humano “es una personalidad, que tiene sus niveles o formas de organización, su estructura, su actividad, sus procesos de determinados, sus procesos formativos, su actuación y sus atributos y capacidades” (Ortiz P. , Formación de la personalidad, 2007)

El ser humano es un individuo social. Sin embargo, para convertirse en una personalidad debe pasar por diversos procesos formativos a los cuales, el maestro Ortiz los ha llamado niveles de organización de la personalidad. (Fig. 06, 07)

NIVEL	INDIVIDUO	ESTRUCTURA	ACTIVIDAD	INFORMACIÒN
V	SOCIAL	PERSONA	CONSCIENTE	PSÌQUICA CONSCIENTE
IV	HUMANO	PSIQUISMO	INSCONSCIENTE	PSÌQUICA INCONSCIENTE
III	ORGÁNICO	ORGANISMO	FUNCIONAL	NEURAL
II	TISULAR	TISULAR	METABÓLICA	METABÓLICA
I	CELULAR	CELULAR	REPRODUCTIVA	GENÉTICA
0	MOLECULAR	FÍSICA	QUÍMICA	NO EXISTE

Figura 06. Niveles de Organización de la Personalidad

Fuente: Formación de la personalidad, Ortiz (2007) p.43

Pedro Ortiz explica estos datos como que los individuos pasan a formar niveles de mayor complejidad. Para que se conviertan en la estructura psíquica consciente, estos deben codificar un sistema de redes que les permite llegar a formar o terminar de formar un neocórtex cerebral. El mayor grado de este nivel está compuesto a partir de los componentes de la actividad cerebral en sistemas de tipo afectivo-emotivo, cognitivo-productivo y conativo-volitivo.

En los organismos superiores, como por ejemplo los mamíferos, la actividad cerebral se forma de manera inconsciente y se encuentra totalmente codificada en el allocórtex, que a su vez tiene solo dos componentes: afectivo-emotivo y cognitivo-ejecutivo de tipo animal superior. Sin embargo, la información social codificada no ha alcanzado a concretarse en estos procesos.

Esta situación como estructura organizativa de la actividad funcional depende de la organización neural que se produzca. Este nivel orgánico-funcional permite que las estructura subcorticales y la médula espinal regulen los procesos de tipo visceral y autonómico, simpático, parasimpático y el somático. Siguiendo esta línea, un individuo tisular permite que la información metabólica se adhiera como constituyente a los tejidos de todo el organismo. Un individuo celular, por ende, depende de la información genética que se encuentra determinada en los óvulos y espermatozoides. (Ortiz P. , Formación de la personalidad, 2007)

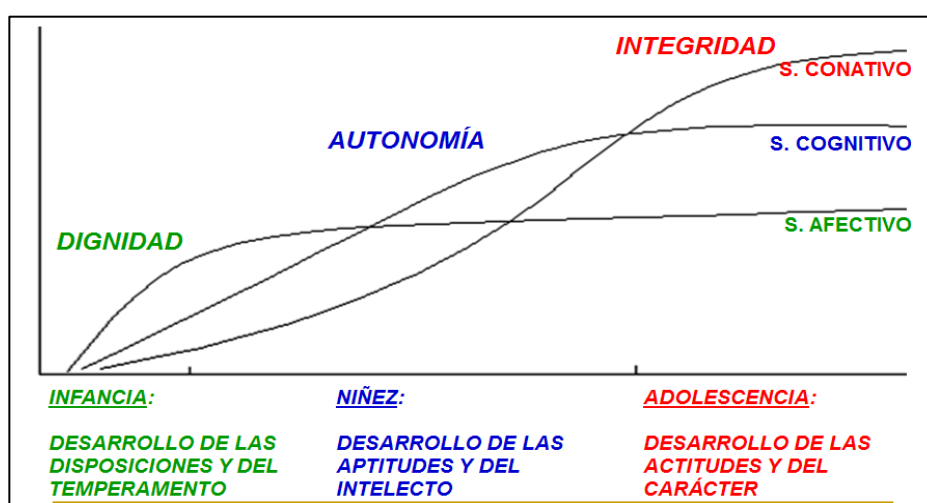


Figura 07: El Desarrollo moral de la personalidad

Fuente: Formación de la personalidad, Ortiz (2007) p.43

Los niveles de organización de la personalidad comprenden los sistemas determinados como emotivo-afectivo, cognitivo-productivo y conativo-volitivo, los cuales presentan la respectiva correlación en cada uno de los lineamientos de las áreas del neocórtex.

En primer lugar, se hablará sobre el **sistema afectivo-emotivo**, el cual se identifica como un sistema a través del cual las disposiciones y los estados ánimo cobran importancia. Por tanto, estas capacidades de tipo afectiva son las que van a identificar a la personalidad, que son el tipo de información que formará parte de la conciencia de la persona.

Acorde a lo mencionado por Ortiz (2007), al interior del sistema afectivo-emotivo se pueden diferenciar los siguientes procesos que devienen de la información que se encuentra en la conciencia:

- (a) En primer lugar, se tiene a las sensaciones afectivas responden al nivel inconsciente (reestructurado por la información consciente) y que forma parte de las necesidades elementales y el estado del metabolismo interno de la persona. De alguna forma, anteriormente fue llamado motivaciones; sin embargo, estas constituyen los lineamientos necesarios de la cognición y forman parte de la fisiología de la actualidad. Las principales modalidades son las siguientes: la sed, hambre, náusea, calor, frío, olor, sabor; el tacto protopático o afectivo, cosquillas, sensaciones genitales; la furia y el miedo.
- (b) En segundo término, aparecen los sentimientos, que corresponden al nivel consciente de base social, son principalmente:
 - b.1 Intrapersonales: son formas de información afectiva en relación consigo mismo:
 - De alegría: dicha, felicidad, éxito, júbilo, entusiasmo, animación, placer, orgullo, optimismo, éxtasis, alivio;

- De tristeza: sufrimiento, depresión, abatimiento, decaimiento, pena, abandono, vergüenza, nostalgia, culpa, remordimiento, melancolía, fracaso, malestar;
- b.2. Interpersonales: son formas de información afectiva respecto de las relaciones que se establecen con las demás personas:
- De amor: cariño, lujuria, ternura, estima, anhelo, placer, deseo sexual, orgasmo;
 - De cólera: agravio, frustración, indignación, desprecio, envidia, celos, odio, venganza, ira, disgusto.
- b.3 Extrapersonales: son formas de información afectiva respecto de situaciones o contingencias externas a la persona más o menos específicas que no son necesariamente otras personas:
- De sorpresa: admiración, incredulidad, estupor, asco;
 - De angustia: alarma, susto, horror, terror, tensión, pavor, preocupación, pánico. La ansiedad, desde este punto de vista, es una de las formas de organización anticipada que adopta la actividad consciente desde la actividad del componente afectivo, como parte de la estrategia de la personalidad previa a su actuación efectiva.

En segundo lugar, se tomará en consideración al **sistema cognitivo-productivo**, el cual presenta en su interior la información nuclear propia de la inteligencia. Al interior de este nivel también se encuentra la actividad psíquica personal, que es la gran diferenciadora de los parámetros inscritos en los rasgos animales. Es en este lineamiento en el que el sistema semiótico del habla, a través del lenguaje, puede formar parte de las construcciones sociales que se inventan y se producen. Por tanto, los lineamientos ya no son equivalente únicamente procesos de tipo mecánico, sino que, por el contrario, las acciones de tipo humana se representan a

través de un conglomerado de experiencias y se reproducen, crean y se pueden a construir mediante la información que forma parte de un aparato de tipo social que se encuentra determinado por los lineamientos de regulación externa al individuo.

La estructura de este tipo de sistema siempre se encuentra asociada con la información que representa el nivel de las competencias, habilidades, capacidades a las que se les ha venido a llamar conocimientos. Acorde al primer punto enunciado en esta investigación, se seguirá considerando las siguientes modalidades:

(a) Las sensaciones cognitivas del nivel inconsciente de la actividad cognitiva:

- a. 1. Las sensaciones elementales respecto de la realidad externa al individuo (que compartimos con los animales), como son las diversas clases o modalidades de información visual (color, forma, movimiento), auditiva (sonidos, ruidos), y táctil (tacto cognitivo, movimiento segmentario, posición);
- a. 2. El conocimiento aparente y superficial de las cosas: conceptos por generalización de los rasgos distintivos de las cosas.

(b) Las imágenes y conceptos de nivel cognitivo consciente, acerca de los procesos subyacentes a los hechos y las cosas, como son:

- b.1. El conocimiento de la lengua -hablada y escrita-, de la lógica y la matemática;
- b.2. El conocimiento respecto del cuerpo y las relaciones espaciales de los segmentos y los movimientos corporales entre sí;
- b.3. El dominio de las habilidades y destrezas ejecutivas para la manipulación o manejo de objetos, utensilios, herramientas, instrumentos y máquinas, a nivel artesanal, técnico o artístico.
- b.4. Las representaciones cognitivas respecto del mundo exterior peripersonal (que está al alcance de uno), que

comprende el conocimiento de las propiedades de las cosas (textura, humedad, consistencia, peso) y de las relaciones espaciales de las cosas entre sí y, en relación a uno mismo, como son distancia, perspectiva, ubicación, tamaño, forma, movimiento;

- b.5. Información cognitiva de tipo descriptivo de los sucesos experimentados en el espacio extrapersonal, es decir el conocimiento empírico del mundo exterior y de la propia actividad personal, y el conocimiento científico de las cosas y hechos por lo general jamás experimentados por uno mismo.

Sobre la base de este diseño de información, las reglas de tipo lógica y las reglas de cálculo y procedimiento vienen a integrar las operaciones de tipo productivo de la persona con actividades básicas como son caminar, mirar, escuchar, entre otras, para luego pasar a actividades que requieren el aprendizaje de tipo simbólico, tales como el hablar, escribir, leer, dibujar y el procesamiento en la resolución de problema.

Las aptitudes cognitivas son el conjunto de información que permite el desarrollo productivo y la creación de la persona. Presentan su base en la línea cognitiva del ser humano y establecen estrategias de tipo productivo sobre la base de su actuación efectiva. Estos procesos son el resultado de lo que el individuo ha logrado incorporar a lo largo de su vida y ha hecho suya. En otras palabras, la información de tipo cognitiva se asocia y procesa en el neocórtex parieto-occipital temporal que abarcan áreas que corresponden a las de Broca, Wernicke entre otras. Las redes neurales que se procesan diferencian la función en cuanto al espacio y tiempo, y es como si cada área sensorial pudiera representar un mapa que se aproxima al cuerpo y al espacio exterior.

En términos actuales, y en razón de las experiencias determinadas hasta el momento, en la universidad de Berkeley,

en el año 2012, se empezó a hablar sobre el mapa del cerebro. Más adelante, este concepto tendrá un lineamiento que define la función claramente identificada para cada uno de los procesos a los cuales hace referencia. Este hecho, que fue visto por Ortiz de manera teórica, hacia el año 2016, ha dado ya frutos a través de neuroimágenes de alta resolución con resonadores magnéticos funcionales de alta resolución.

En tercer lugar, aparece el **sistema conativo-volitivo** identificado con niveles consciente y característicos de cada personalidad. Este sistema es el que realmente permite al hombre ser representado como hombre y es el que va a determinar su accionar y convertirlo en conducta, dependiendo de la actuación de cada individuo y que se traduce en una estructura ética de la sociedad. Los valores son importantes en este proceso, dado que la actividad de la persona se autovalora y se es consciente de sí misma y de las consecuencias que sus actos en la sociedad podrían acarrear.

Por tanto, la cantidad y calidad de la información a este nivel se ha ido acumulando y se puede seguir acumulando y es lo que realmente determinará la conciencia de una persona. Las actitudes que formarían parte del carácter son:

- (a) Las actitudes hacia los demás: respeto, solidaridad, egoísmo, bondad, honestidad, exigencia, insolencia, malcriadez, suspicacia, prepotencia.
- (b) Las actitudes hacia el trabajo: dedicación, haraganería, escurpulosidad, responsabilidad, negligencia.
- (c) Las actitudes hacia las cosas: esmero, desorden, orden, descuido, meticulosidad, cuidado.
- (d) Las actitudes hacia sí mismo: orgullo, soberbia, ambición, amor propio, sencillez, modestia, humildad, dominio de sí, autocrítica.

2.3.2 Base teórica de la variable Y: Integración conceptual

2.3.2.1 Teoría de la Metáfora Cognitiva

El mundo que se percibe no solo se hace posible a través de la situación expresa que se puede incluir, sino que también se observa que esa percepción puede formar parte de los lineamientos de tipo sensorial. Los presupuestos se vislumbran a través de la reinterpretación de lo que cada persona pueda hacer y desarrollar en una situación comunicativa particular. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que estas acciones no son fruto de un hecho al azar, sino que se conceptualizan en una realidad y de los conceptos y premisas que el individuo tenga sobre ella.

La definición de metáfora no es un concepto nuevo, dado que Lakoff y Jonson en su libro *Metáforas de la vida cotidiana* (1989) mencionaron

La metáfora se nos presenta como un mecanismo que permite la conceptualización del mundo, la organización de este y la articulación de las concepciones que de él se tengan. Dado su dinamismo, es la única capaz de dar cuenta de la forma cómo percibimos ese constante cambio. La metáfora no solamente organiza o reorganiza la realidad que enfrentamos sino que es capaz de crearla y recrearla a partir de las conexiones que se establecen entre los elementos que la constituyen. (Fajardo, La metáfora como proceso cognitivo, 2007)

La interpretación anteriormente expuesta viene a constituir acciones propias de una realidad en donde los seres humanos se comunican y son capaces de promover un tipo de información determinada, la cual explica y amplía el espacio y tiempo que se vive en una realidad. Todos estos conceptos se pueden recoger y transmitir mediante la conceptualización y la cosmovisión que se tiene sobre el mundo y, como tal, se encuentra incluida en la conciencia (lóbulo frontal) y que será posible de ser interpretada por cualquier persona en una situación tal. Por ello, se puede mencionar, conforme a lo que el maestro Ortiz refiere en su libro *Lenguaje y Habla Personal* (2002) que el lenguaje forma parte de un sistema de índole semiótico que

permite la encodificación y retroalimentación de signos creados en un determinado contexto y que han llegado a formar de la memoria colectiva e individual que se transmite en procesos epigenéticos superiores y que a su vez, constituyen en una y otra situación particular la conformación de la memoria semántica propia del neocórtex y que se visualiza a través del habla personal en un nivel preconsciente del desarrollo.

Desde esta visualización, la labor que deviene en la metáfora cognitiva no solo forma parte de la constitución propia de las diferentes ciencias, empezando por la Lingüística, la Psicolingüística, la Neurolingüística y Neurología, sino que forma un constituyente integrador de todas ellas o más. En tal sentido, la definición de lo conocido como *metafórico* es responsable de la similitud en la que se procesan los pensamientos confluyentes a contextos desiguales. Además, si a ello le agregamos la importancia que se traduce en términos del receptor, entonces se puede decir que esta situación de comprensión se logra a partir de un *proceso de integración de elementos dispares*, en donde se construye el significado en el nivel preconsciente de la personal, y que se expone en la situación experiencial del lenguaje. De igual forma, la realidad, concebida a partir de creencias y convenciones vigentes será condicional para poder determinar lo que se desea expresar.

De acuerdo a lo planteado por Lakoff (1993) la metáfora se constituye en una situación que se apropia no solamente del componente lingüístico, sino –sobre todo- del componente comunicativo. En una sociedad en la que prima un tipo de lenguaje metafórico, el hablante debe apropiarse de ciertas circunstancias en las que se evidencia este aspecto.

Para el desarrollo del presente documento, se expondrán los conceptos determinados por los gestores de la llamada teoría de la Metáfora Cognitiva, y se planteará lo que los autores presentan:

La experiencia diaria conduce a la adquisición de metáforas primarias, que crean una fusión entre las experiencias subjetivas y los juicios con las experiencias sensoriomotoras. Casi todos nuestros conceptos abstractos se definen en términos de metáforas conceptuales. Además, permite proyectar patrones inferenciales de un dominio de origen a uno de destino y es el que hace posible teorizar sobre hechos científicos abstractos. La razón y las estructuras conceptuales son producto del funcionamiento de nuestros cuerpos, nuestros cerebros y su relación con el mundo. (Lakoff, G. y Johson, M., 1999).

De igual forma, para referirse a los conceptos mediante los que vivimos, el mismo autor nos explica que la metáfora está impregnada de componentes de la vida cotidiana, en los que el lenguaje no es el único que interviene, sino también otros lineamientos cognitivos, tales como el pensamiento y que esto conlleva a la acción. El sistema de conceptos de carácter natural y ordinario es de naturaleza metafórica, dado que se encuentra incluido en una cultura y una sociedad a través de la cual se procesa y forma la integración conceptual. (Lakoff, G. y Johson, M., 1999).

Visto así el conocimiento de la metáfora, entonces resulta necesario afirmar que el pensamiento no se encuentra orientado de manera privativa a la formación intelectual, sino al funcionamiento de la persona, los aspectos comunes que se perciben a través de los sentidos. En el mismo texto, los autores plantean que en realidad, la metáfora no se trata de un accionar a través del cual se participa de una forma en la que la persona se detenga a cada momento para pensar en lo que se va a decir, sino que forma del accionar natural, sin que el individuo se muestre partícipe directo de este. Al resultar ser algo que se consideraría “obvio”, la posibilidad de presentarlo como una acción del mundo cotidiano, entonces –desde la perspectiva del uso del lenguaje- los aspectos que se relacionan con la participación de las personas que pueden presentar retraso mental, resultaría también obvia. Tal como mencionan Lakoff, G. y Jonson, M. (1999) la evidencia del uso de la lengua es la forma en la que el

sistema de conceptos adquiridos y que conforman la parte de la semántica y la memoria de trabajo funciona de forma metafórica. Los conocimientos que se adquieren forman parte del conglomerado en el que los detalles son los aspectos más importantes a través de los cuales se percibe, se piensa, y por tanto se actúa. Cada uno de estos lineamientos viene a formar parte de un enunciado común y que se reescribe a cada momento en el que la persona se encuentra, en la realidad cotidiana, en la estructura particular del individuo.

Como se puede observar, la situación parte de un hecho que nos acerca a mencionar otro. Realmente lo que se intenta exponer es que la perspectiva de la enunciación es la expresión dada a partir de diferentes realidades de la enunciación. Todos estos lineamientos llegan a formar parte del concepto, que ya de por sí, se determina en un pensamiento formado. Por tal razón, las metáforas existen de esa manera, porque se encuentran en sistema conceptual de la persona, si se utiliza la frase de Pedro Ortiz, “se encuentran en el nivel consciente de su producción y ayudan a desarrollar aspectos con los lineamientos establecidos en su determinación lingüística”. (Ortiz, Lenguaje y Habla personal, 2005)

La línea de investigación que forma parte de la metáfora cognitiva constituye una apropiación fruto de ciencias diferentes, tales como la Neurología, la Psicobiología, la Lingüística, y algunas otras. Por tal razón, lo que se denomina *metafórico* se encuentra totalmente determinado por la Pragmática, es decir, forma parte de un contexto. Si a ello se le añade que para que el lineamiento produzca un sentido, es necesario la concurrencia de un receptor que integre los procesos de comprensión, entonces en realidad el conocimiento tiene como base el contexto. Es ahí en donde se construye el significado y se expone la situación como experiencia del lenguaje, dado que la realidad se concibe como un cúmulo de experiencias y procesos que devienen en situaciones vigentes y que forman parte de una condición a través de la cual se expresa todo lo que se desea.

Con acuerdo a lo planteado por Lakoff (2000) la metáfora es una realidad que se apropia del componente comunicativo en una sociedad. Para que se produzca, el hablante no solo debe apropiarse de lo lingüístico, sino que además las evidencias de tipo cultural deben darse como parte de una situación que devenga en temas de índole cultural. Por tanto, y siguiendo al autor, la experiencia cotidiana conduce a la adquisición de metáforas de índole primario que no son otra cosa más que la unión de las experiencias de índole subjetivo con las experiencias sensoriomotoras de la realidad. Por tanto, los conceptos abstractos se definen en metáforas cognitivas. Asimismo, estas proyectan patrones de origen de una lengua, patrones sobre los cuales se ajusta una determinada cultura y sociedad. Es así que en realidad la llamada razón y constitución de lo que la persona es resulta de una relación dada con el mundo, así como el funcionamiento del cuerpo, el cerebro y lo que de ello pueda devenir una manera de dar una explicación a lo que rodea.

Por tanto, en relación con la metáfora es posible afirmar que el pensamiento no se encuentra orientado únicamente a la inteligencia de la persona, sino que también tiene otra perspectiva a través de la percepción en el uso de los sentidos. El accionar en cada uno de los actos del individuo resultaría más que evidente a través de la representación del mundo cotidiano. Por tanto, para los individuos que presenten la condición de trastorno del desarrollo intelectual leve, no se encontrarían exentos de esta realidad. Al respecto, Lakoff (2000) señala que la evidencia de tipo lingüístico conforma el sistema conceptual que es de naturaleza metafórica. Este hecho es, en realidad, resultado de la interacción de la mente con el mundo.

Sobre la base de estas premisas, se puede sostener que los diversos aspectos generan una expresión desde la perspectiva del enunciado. La situación puede parecer y conformar parte de un pensamiento formado que devenga de patrones de tipo externo y que redunden sobre la línea formal. Las metáforas existen de esa manera, dado

que se encuentran adscritas al sistema conceptual de la persona, y se adquieren de la realidad. El nivel consciente de su producción ayuda al desarrollo de diversos aspectos que se establecen en su determinación lingüística.

Desde esta línea, al añadir la circunstancia presente en el modelo neurolingüístico de la metáfora, se establecen todos los procesos que permiten la neuroplasticidad del cerebro y que, además coadyuvan para expresar dichos conceptos. De alguna forma, al tratarse de líneas netamente culturales, las personas en condición de discapacidad intelectual leve, también realizan las conexiones neurales que le dan soporte a todo. Las características que se detuvieron en expresar las diferencias estuvieron establecidas desde las áreas que constituyeron y formaron parte durante muchos años en la medicina y neurología, es decir las áreas de Broca y Wernicke, las mismas que se encuentran ubicadas en la circunvolución tres frontal y la sección middle posterior de la circunvolución posterior temporal, las mismas que se adscriben al hemisferio izquierdo, denominado hasta ahora como el dominante para el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, a partir de la investigación actual y el resultado de la visualización a partir de neuroimágenes se puede afirmar que las metáforas no solamente se encuentran a este nivel, sino que llevan a hablar de otros aspectos relacionados con lo siguiente:

La región del giro angular, que es mucho más grande en los homínidos que en otros primates, es decisiva para las metáforas y las abstracciones, dada su ubicación estratégica en el cruce de áreas especializadas en el procesamiento de señales del tacto, la audición y la visión. Y agrega: "Aunque es prematuro concluir que el giro angular es el "centro de las metáforas" del cerebro humano, sí parece probable que la evolución de esa región contribuyó enormemente a la evolución de habilidades de abstracción puramente humanas". (Ramachandran, 2007)

Asimismo, y como se mencionó líneas arriba, el procesamiento semántico de la información del lenguaje, del cual forma parte la metáfora, no solo se inscribe en un área del cerebro, y específicamente del neocórtex, sino que actualmente se encuentran

líneas de investigación que mencionan que este proceso forma parte de todo el cerebro. Por tanto, el lenguaje ya no es exclusivo de un área, sino que es el resultado del procesamiento que la persona determina a lo largo de su vida y que formaría parte de su experiencia. Tal activación hace posible que los enunciados de tipo figurativo no solo se inscriban como resultados de índole cognitivo, sino que además el procesamiento inferencial necesario para su interpretación debería estar asociado al componente emotivo-afectivo, puesto que este tipo de información también forma parte de la experiencia.

Por tanto, el desarrollo que llega a formar parte de la Teoría Informacional estaría planteado a través de líneas de acción que conforman las redes neurales que se encuentran alineadas de manera epigenética y cinética, lo que hace posible que se produzca la correspondencia del individuo con el medio y que constituye la información social codificada, que daría lugar a los procesos del neocórtex (Ortiz, 2005).

Por tanto, la posición a través de la cual las personas que se encuentran en condición de discapacidad intelectual, y que resulta determinista en exceso, no resultaría válida, dado que los procesos de abstracción, entre los que la metáfora conforma gran parte de esta perspectiva, se encuentra asociada al medio en el cual se desenvuelve la persona. Una vez más cobra sentido el insistir en la línea de cuánto le permite la sociedad el desenvolvimiento del individuo.

La metáfora sería uno de los aspectos de mayor relevancia que se va a adscribir en procesos de codificación y recodificación, entre los que los niveles de abstracción se desarrollan. En el procesamiento, si no tienen, se pueden adquirir. En ese proceso de adquisición juega vital importancia el desarrollo del lóbulo frontal y permite un accionar de mayor nivel.

2.3.2.2. Modelo de muchos espacios o amalgama

Gilles Fauconnier (1994) define los espacios mentales como dominios de cognición que quedan ‘detrás del escenario’. Vale decir, son los aspectos que en la cotidianeidad no se mencionan, pero que determinan el significado de los términos que se pretenden enunciar. Esta situación permite que un determinado texto pueda ser interpretado y entendido a plenitud, por lo que en determinados individuos, que tienen afectado el espacio de abstracción, tal como pasa en las personas con retraso mental, resulta imprescindible para poder identificar con detalle la interpretación de un resultado que conlleve la realización de textos que puedan dirigirse a esta situación.

Además, de acuerdo a lo enunciado por Esther Pascual (2014)

Los espacios mentales son estructuras conceptuales parciales de realidades posibles que se activan de forma dinámica cuando se escucha un discurso o se lee un texto. Ejemplos de espacios mentales son el ‘mundo’ de una pintura, una historia de ficción, de creencias o deseos, de lo que podría ser, o de una época histórica concreta.

Se debe agregar que los espacios mentales resultan ser un tipo de constituyentes conceptuales, los cuales vienen a desempeñar diversas funciones a nivel del significado. Para el caso de los espacios mentales, estos pueden ser simbolizados o no por un elemento de estructura gramatical concreta (Langacker 1997a: 10). Por ello, los espacios mentales representan entidades introducidas o no en el aspecto relacional a partir de diversas descripciones que no se muestran. Por ejemplo, cuando se enuncia la activación de determinados nombres, podemos hacer referencia a ellos: Jorge Vergel, *mi alumno de la carrera de Música*; Canela y Unay, *mis mascotas preferidas*, entre otros.

Siguiendo a Pascual (2014) se expresa que el procesamiento cognitivo primordial en los lineamientos de amalgama son el resultado de los espacios mentales denominados de entrada (input), los cuales

comparte la estructuración común que se representan en los llamados espacios genéricos y que se funden en otros espacios que ya no son los genéricos, sino los amalgamados. Dichos lineamientos forman parte de la estructura de los espacios de entrada y se muestran como una estructuración integrativa y surgida de la mente de la persona.

La integración conceptual es el resultado de una reestructuración a gran escala, en donde lo humano se produce a gran escala. La reducción o ampliación de aquello que no se conoce se cubre con lineamientos que resultan incluso determinados por la computabilidad. Esta comprensión, por tanto, es el resultado de la proyección de elementos, procesos, propiedades, relaciones y demás intervinientes en los espacios de entrada.

Por tanto, desde esta perspectiva, se observa lo siguiente:

- ✓ Una integración de diversos elementos, que lleva a integrar los espacios mentales con los elementos, procesos y propiedades que conforman lo intrínseco de cada una de las líneas de acción. Esta situación resulta posible sí y solo sí existe una relación de paridad o similitud entre los actantes o hechos.
- ✓ Una integración operativa: A través de este proceso, la Teoría de la Integración Conceptual puede mostrar lo que no es susceptible de verse, pero sí de existir. Es el proceso de abstracción propiamente dicho y que resulta ser el reflejo de la actividad del lenguaje en todos los ámbitos sociocomunicativos en los que se desarrollan.

Con todo ello, Fauconnier y Turner (2003) han identificado tres procesos clave en toda operación de integración conceptual que llevan a la estructura emergente en el espacio amalgamado. Los espacios y siguiendo a los autores son los siguientes:

- (1) La composición, que viene a ser la proyección del contenido (elementos, relaciones, etc.) de cada uno de los espacios de entrada a la amalgama. cabe decir que dicha composición no es una simple suma de espacios mentales distintos, sino que existe

una proyección selectiva al espacio amalgamado. no toda la información en los espacios de entrada es heredada por el espacio amalgamado.

- (2) La complementación, que supone la finalización de la estructura en la amalgama, evocada cuando el contenido de los espacios de entrada encaja con conocimiento en la memoria a largo término, usado para entender la amalgama. la complementación se ocupa pues de usar aquello que ya se sabe para completar información vaga o ambigua recibida.
- (3) la elaboración. Es el proceso dinámico que produce la estructura única de la amalgama, con información heredada selectivamente de los espacios de entrada y nueva información emergente. esta operación es la que hace de la amalgama un espacio mental único y creativo.

Frente a tal situación, se puede mencionar, a su vez que existen tipos de amalgamas que responden a diversos lineamientos. El primero de ellos es la red de alcance doble ('double-scope network') que se encarga de unir dos o más espacios mentales constituyentes de la base de entrada con estructuras diferentes entre sí. Sin embargo, la integración se adecúa a la adyascencia de la realidad presente en la ficción, pintura, hipótesis, imaginario cultural entre otros. La segunda red es la denominada red espejo ('mirror network'), que se refiere a aquella que se refiere a situaciones evidenciadas en un acontecimiento semejante, como una analogía. Por último, la llamada red simple ('simplex network'), que es la traspolación de un concepto a otro.

La denominada Teoría de la Integración Conceptual es el resultado de la existencia de redes de espacios mentales de tipo cognitivos que se encuentran dependiendo uno de otro, entre los cuales los espacios de entrada o input son los que se encargan del aporte de información de tipo específica sobre lineamientos de dominio diferente. Asimismo, existe un espacio genérico (que conforma el tercero) y que viene a representar imágenes comunes de abstracción, construida a través de

los dos o más espacios de entrada. En algunas circunstancias, aparece un cuarto espacio, que es el de integración o blended, que es en donde toma lugar la acomodación de información específica sobre los lineamientos precedentes. La estructura que aparece es la estructuración de una acomodación dada entre las que aparecen los espacios de entrada.

2.3.2.3 Espacios Aducto Combinados

La teoría de los Espacios Aducto Combinados determina una propuesta a la postulada por Fauconnier y Turner. Desde la perspectiva de esta hipótesis no existe un tipo de desigualdad o irregularidad en los presupuestos dados. Vale decir que la derivación de la correlación existente llega a formar parte de las diferentes operaciones del sujeto, entre las cuales las consideraciones de tipo semiótico y semántico forman parte primordial de ellas. La operación constituye el mecanismo a través del cual se representa la expresión lingüística. Esta situación es el resultado de un proceso de operación de cognición a través del cual la derivación de la recursividad mental es el principal componente de ellos. Por tanto, los lineamientos de los que forman parte conllevan a demostrar que los procesos se alinean con el contexto en el cual se desenvuelven.

Los espacios aducto combinados principales

Se señalan las siguientes:

1. Correlación: es una operación generadora de metáforas experienciales
2. Comparación: es el caso de metáforas como las personas son animales, en las que los dominios fuente y meta poseen atributos comparables (ej. Juan es un león, refiriéndose a su conducta agresiva y valiente).
3. Expansión de dominio. Da lugar a metonimias del tipo fuente-en-meta (ej. Mantén la boca cerrada, en la que la acción de cerrar la boca da acceso a una escena más compleja en la que se cierra la boca para no revelar ninguna información indebida)

4. Reducción de dominio. Es típica de las metonimias del tipo meta-en-fuente (ej. Rompió la ventana, donde por “ventana” nos referimos al cristal como parte de la ventana).
5. Mitigación. Es muy común en el procesamiento de las hipérboles. Por ejemplo, Esta maldita maleta pesa una tonelada, el oyente debe reducir el concepto ‘tonelada’ en la escala de peso a una cantidad que, según el contexto, resulte lo suficientemente pesada como para causar molestia al hablante. El impacto de la exageración se deriva de poner en correspondencia el efecto que sobre el hablante tendría intentar levantar un objeto de una tonelada real con el que produce la maleta.
6. Reforzamiento
7. Saturación. También mencionado más arriba, supone completar una representación infraespecificada mediante elementos del contexto: Ya estamos listos [para la cena]; Tu hermano no es el suficientemente bueno

En la hipótesis de los Espacios Aducto Combinados, los espacios de proyección, que reciben la estructura aportada por los aductos, no contienen estructura inconsistente con la proyectada. La aparente existencia de estructura emergente se explica sobre la base de la activación de múltiples espacios conceptuales que interaccionan de acuerdo con una gama de operaciones y restricciones previas. Asimismo, los espacios de proyección no son dinámicos sino el resultado de un número de operaciones cognitivas que regulan la proyección. La proyección conceptual también aparece limitada por otros factores, como la existencia de patrones interactivos previos, como es el caso de combinaciones de metáforas y metonimias. Un ejemplo sencillo es la expresión Se cosió la boca, donde coser una bolsa u otro objeto para cerrarlo se proyecta sobre cerrar firmemente la boca, que, a su vez, representa metonímicamente estar callado con el fin de no decir algo indebido. Finalmente, los espacios de proyección pueden constituir aductos para otras posibles operaciones

de proyección conceptual, como ocurre en la generación de implicaturas.

2.3.3 Base teórica del Trastorno del Neurodesarrollo Intelectual Leve y la perspectiva social actual

Siguiendo a Vásquez (2014), se puede expresar que desde muchos años, el trastorno del neurodesarrollo intelectual leve (TDI 317), inscrito como tal en la edición del DSM-5 (2013), como retraso mental (F70) en la CIE 10, versión revisada y que en la CIE-11 aparece como trastorno del desarrollo intelectual, ha sido catalogado –desde la concepción psiquiátrica y psicológica- como un tipo de discapacidad, cuyo dominio conceptual, en las personas que la padecen, presenta una alteración considerable a nivel del pensamiento formal. Dentro de esta perspectiva, la abstracción es la forma más común de visualizar dicha patología, la cual va a ser representada con serias limitaciones.

Desde la definición determinada por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, en su undécima edición (AAIDD- 2010) y que anteriormente fue llamada American Association Mental Retardation (AAMR) se concibe al trastorno del desarrollo intelectual a partir de cinco áreas específicas, que competen las dimensiones intelectuales; de conducta y adaptativas; de participación, interacción y roles sociales; de salud, y por último, el contexto. (Disabilities, 2010). Este concepto, que ya había sido planteado por la AAMR en el año 2002, concibe el cambio de paradigma en razón a que las personas que sufren la discapacidad intelectual no pueden ser definidas en el marco de un rasgo de carácter del individuo, sino como una interacción entre la persona y el contexto. A partir de esta conceptualización, la categoría diagnóstica establecida pasa a ser entendida como un estado de funcionamiento del ser. El otro hecho significativo aportado es el tema de los apoyos, puesto que el progreso del individuo radica en cuánta ayuda recibe del medio y que es posible

establecerla de manera adecuada, a través de nueve áreas establecida, a saber: desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, manejo conductual, desarrollo social, y protección y defensa. Se plantea, además, el hecho que toda persona puede progresar, puesto que la deficiencia es un reto que se le impone al medio y que depende del entorno el proporcionar la mejora para el funcionamiento individual. Esta concepción está basada en un aspecto no determinista del fenómeno, sino que se vea desde una concepción holística y promueva la inclusión con base teórica en educación, salud pública, cognición y sociedad.

La situación fue planteada en razón al hecho de que, en determinados contextos, las personas que padecían este trastorno eran (y son) catalogadas desde la perspectiva intelectual únicamente, olvidando algunos otros conceptos que aparecen en el desarrollo integral del individuo. Además, si a ello se le aúna la caracterización que durante miles de años acompañó a las personas con el TDI, la cual partió de una historia estereotipada y discriminadora, el cambio en cuanto al paradigma resulta novedoso y relevante, en razón al hecho que los límites no se encuentran marcados por conceptos que acompañen el postulado únicamente interno de la persona, sino que más bien se asocien a un conjunto de aplicaciones que correspondan al quehacer externo. Es interesante notar que, desde la teoría piagetiana hasta nuestros días, la situación en razón al hecho del determinismo genético, y por tanto, implicado en una serie de conceptos al respecto de la patología que se está abordando, constituye lo primordial para ser rescatado por los investigadores. Se deja de lado aspectos que responden a criterios no deterministas, pero que no por ello dejan de tener sustento científico.

El resultado de la comprensión (no se habla de literalidad) es un hecho connatural y no solamente inferencial, ya que resulta de una práctica de la vida habitual en términos de abstracción y cognición en general. Por lo tanto, en ella está presente el conocimiento en general. No se puede

negar el desarrollo de la cognición en personas que presentan TDI; por tal razón, la manifestación de la abstracción también se logra si se determinan a partir de una intervención adecuada en la cultura, que puede observarse en el aprendizaje general, el cual también debe ser el apropiado. Con ello, no se está negando la presencia de aspectos genéticos, solo que esta vez, no se plantea desde una lectura puramente determinista, sino más bien como una relación que puede verse influenciada por relaciones con el entorno inmediato.

2.3.4 Base teórica para adolescencia

El modelo fisiológico de la adolescencia establece que esta es el resultado de una reacción en cadena, a través de la cual se regulan las modificaciones morfológicas periféricas de los receptores mediante la secreción hipotalámica que ocasiona la liberación de gonadotropinas que van desde la hipófisis a las diversas glándulas.

Desde el modelo sociocultural se determina que la adolescencia es un proceso que varía según la sociedad y el enfoque cultural que se le atribuya. En algunos casos se establece que no existe, tal como sucede en los habitantes de Samoa, y en otros, como sucede en el modelo de cultura occidentalizada peruana, es parte del seno de una familia.

Como se puede apreciar, la adolescencia constituye un fenómeno que varía de acuerdo al momento histórico y social. Lo que sí parece una consideración común es que involucra un cambio, el cual se encuentra determinado por la abstracción que conllevan una serie de procesos a través de los cuales las operaciones pasan del mundo real y concreto, de lo observable al mundo de lo posible e hipotético.

Para el caso de las personas con TDI se considera que esta capacidad se encuentra dañada, puesto que el desarrollo de las operaciones que permiten observar la metacognición y la eficacia que tenga que ver con lineamientos de carácter temporal, generalizaciones, síntesis,

planteamiento argumentativo, algunos conceptos implicados no resulta evidenciable.

Dada la experiencia en el tratamiento de los individuos que presentan dicho trastorno, el trabajo actual plantea que la abstracción sí resulta posible, porque los conceptos que permanecen en la actuación de la vida cotidiana es lo que realmente va a permitir desarrollar lo que se encuentra “oculto” en el pensamiento de las personas en general y de las que tienen TDI, en particular. Se debe recordar que las personas con habilidades diferentes, como en muchas circunstancias se les llama, desarrollan otras áreas cognitivas, no descubiertas aún, pero no por ello inexistentes.

Para una mejor comprensión del trabajo, se ha organizado el desarrollo de la adolescencia a través de cuadros, los cuales determinan los modelos y las perspectivas de estudio.

MENARQUÍA	PRIMERA EYACULACIÓN CONSCIENTE
LA PUBERTAD TERMINA CON LA MENARQUÍA, QUE GENERALMENTE SE PRODUCE 2 AÑOS DESPUÉS DE LA APARICIÓN DE LOS PRIMEROS SIGNOS DE PUBERTAD.	SIGNO PARALELO A LA APARICIÓN DE LA MENARQUÍA. SIMBÓLICAMENTE TERMINA EL PROCESO DE LA PUBERTAD.
LA EDAD CONCRETA DE APARICIÓN ES SIMILAR A LA DEL RESTO DE MUJERES DE LA MISMA FAMILIA (12 A 13 AÑOS EN PROMEDIO).	OCURRE HACIA LOS 15 AÑOS EN PROMEDIO, AUNQUE LOS PRIMEROS ESPERMATOZOIDES SE DETECTAN YA HACIA LOS 13 AÑOS Y MEDIO
LAS SIGUIENTES MENSTRUACIONES SE CARACTERIZAN POR UNA GRAN IRREGULARIDAD, TANTO EN CANTIDAD COMO EN PERIODICIDAD.	

Figura 08. Modelo fisiológico de la pubertad. Fuente: Elaboración propia

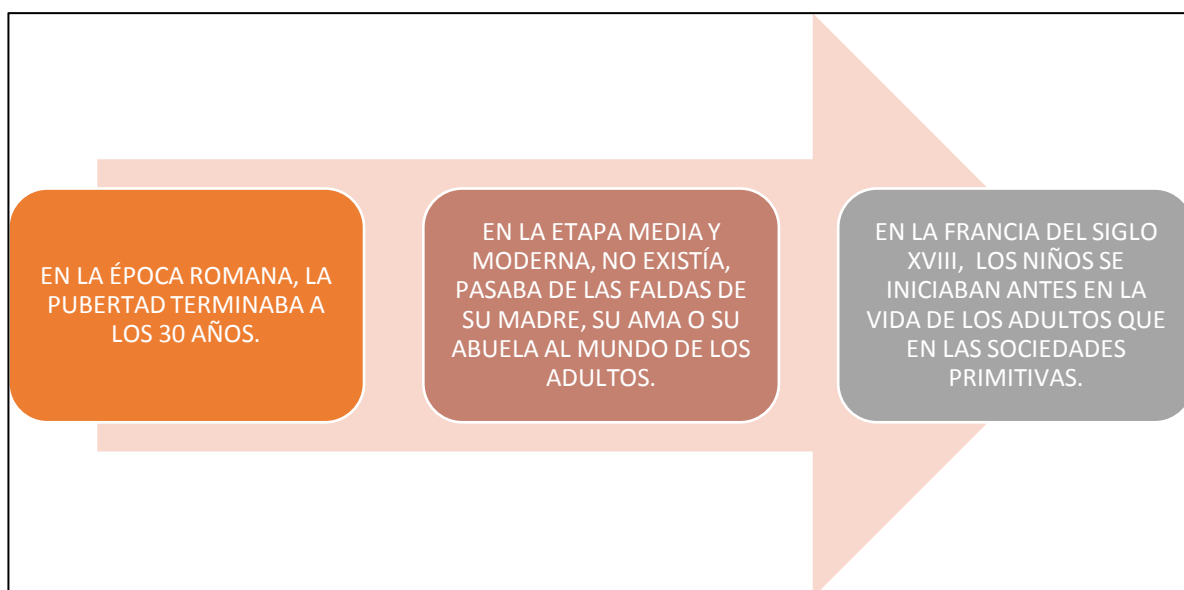


Figura 9. Modelo cronológico de la pubertad. Fuente: Elaboración propia



Figura 10. Modelo histórico de la pubertad. Fuente: Elaboración propia

LA ADOLESCENCIA NO ES UN FENÓMENO UNIVERSAL



SE ESTABLECE UNA RELACIÓN DIRECTA ENTRE EL GRADO DE COMPLEJIDAD Y LA SOCIEDAD ESTUDIADA.

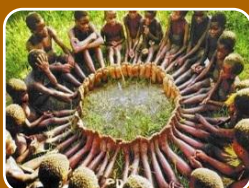


MIENTRAS MÁS COMPLEJA ES LA SOCIEDAD, MÁS LARGA Y CONFLICTIVA SERÁ LA ADOLESCENCIA (MALINOWSKI)



NO EXISTE

- LOS HABITANTES DE SAMOA NO LO CONSIDERAN UN HECHO.



EN LA DURACIÓN

- ALGUNAS CULTURAS AFRICANAS DETERMINARÁN SU DURACIÓN POR LOS RITOS DE TRANSICIÓN.
- LOS JUDÍOS CONSIDERAN QUE EL INGRESO A LA VIDA ADULTA EN LOS VARONES ES A LOS 13 AÑOS Y EN LAS MUJERES A LOS 12.



EN LOS MÉTODOS DE SOCIALIZACIÓN DEL INDIVIDUO

- EN EL SENO DE LA FAMILIA (CULTURA OCCIDENTAL)
- EN EL SENO DE INSTITUCIONES EXTRAFAMILIARES (KENIA), LOS JÓVENES PASAN A VIVIR EN LA PERIFERIA DE LA TRIBU Y TIENE QUE PROTEGERLA DE LOS ATAQUES RIVALES.
- EN LAS TRIBUS DE LA AMAZONÍA PERUANA, SE INICIA CON RITOS DONDE DEBE PROBAR SU FUERZA PARA SOBREVIVIR EN LA SELVA.

Figura 11. **Modelo cultural de la pubertad.** Fuente: Elaboración propia



Figura 12. Modelo cognitivo y educativo de la pubertad. Fuente: Elaboración propia

2.4 Glosario

2.4.1 Adolescencia: etapa en el desarrollo del individuo que se inicia con la pubertad y acaba cuando los cambios producidos se estabilizan. Esta situación se produce, aproximadamente a los 19 o 20 años. Los cambios que se evidencian se ubican tanto en el aspecto físico, como emocional.

2.4.2 Espacio de Integración (“blend”): espacio mental en el que se produce la integración conceptual.

2.4.3 Espacio mental: Estructura mental creada ad hoc a partir de las indicaciones textuales. **EXPRESIÓN METAFÓRICA:** expresión verbal de una metáfora conceptual.

2.4.4 Integración conceptual (“blending”): proceso cognitivo por el cual la información procedente de otros espacios mentales se organiza en un nuevo espacio mental dotado de topología y estructura específica propias.

2.4.5 Metáfora o metáfora conceptual(“metaphor”, “conceptual metaphor”): equivalencia conceptual de origen cognitivo derivada del acoplamiento de las estructuras genéricas de dos dominios o espacios mentales. La metáforas se formulan en mayúsculas (con la ecuación A ES B) y no deben confundirse con las expresiones metafóricas (escritas entre comillas por ser transcripciones textuales)

2.4.6 Formación social de una personalidad: descripción de la evolución de sus atributos, a través de la formación de la conciencia y la transformación del individuo humano en individuo social. Está íntimamente relacionado a la formación del sistema nervioso. La secuencia es la misma en todos, pero la edad y velocidad de los cambios son variables de un individuo a otro.

CAPÍTULO 03: METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño metodológico

3.1.1 Según control de la asignación de los factores de estudio:

No experimental, puesto que no se va a efectuar ningún tipo de aplicación de alguna propuesta para mejorar algo.

3.1.2 Según la profundidad de su estudio:

Se trata de una investigación de tipo correlacional, puesto que lo que pretende es explicar la relación que se establece entre el desarrollo de la personalidad, según la Teoría Sociobiológica Informativa de la Personalidad, y el desarrollo del proceso de abstracción, para lo cual se ha empleado la teoría de la Integración Conceptual

3.1.3 Según el carácter de la medida

Es una investigación cuantitativa, porque su marco referencial son los aspectos observables y susceptibles de cuantificación. En este caso se trata de cuantificar el mayor desarrollo de la personalidad, a partir del instrumento empleado, con relación al instrumento de la integración conceptual, el cual también es cuantificable.

3.1.4 Según secuencia temporal

Es de carácter transversal, puesto que la aplicación del instrumento se ha hecho en un período de tiempo determinado.

3.2 Unidad de análisis:

Paciente adolescente con Retraso Mental Leve (F70) que se encuentran en el IV Nivel del grupo de Habilidades Sociales del Programa DIAS (Deficiencias Intelectuales y Adaptación Social) del Instituto Nacional de Rehabilitación “Adriana Rebaza Flores” (Lima – Perú), evaluado desde el 2015 hasta el 2016

3.3 Población de estudio

3.3.1 Universo

El universo estuvo constituido por 1629 pacientes niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores (anexo 04 con Retraso Mental Leve (F70) atendidos por el Departamento de Deficiencias Intelectuales y de Adaptación Social (DIAS) del Instituto Nacional de Rehabilitación “Adriana Rebaza Flores”.

El Programa DIAS brinda atención integral a niños, adolescentes, jóvenes y adultos con trastorno del desarrollo intelectual leve, moderado, severo y profundo; así como los trastornos asociados para desarrollar sus funciones intelectuales y motoras e integrarlos a la escuela, al trabajo y a la sociedad.

3.3.2 Población de estudio

La población de estudio fue de 96 pacientes adolescentes, que corresponden al I, II, III y IV Nivel de habilidades sociales y que responden a las edades entre los 12 y los 19 años. Se debe indicar que esta población ha sido seleccionada por el mismo centro de rehabilitación, puesto que cumplen ciertos criterios a través de los cuales se identifica la persistencia y comunicación con la familia; asimismo, el trabajo que se desarrolla en cada uno de los casos no

solamente corresponde a las terapias recibidas en el centro, sino a otras esferas del conocimiento.

3.4 Tamaño de muestra

3.4.1 Muestra:

Diseño muestral:

La muestra fue de 12 personas que reunieron las características de la Unidad de Análisis del estudio y con quienes se logró aplicar el instrumento, cuyas edades fluctúan entre los 12 y 19 años y que asisten al IV Nivel de habilidades sociales y que responden a ciertas características particulares, cuyo diagnóstico principal es el de (F70) Retraso mental leve.

Por el tipo de trabajo que se desarrolla que corresponde a paciente por paciente en diversas sesiones de tiempo, no ha sido posible trabajar con más integrantes para la muestra. De igual forma, esta se seleccionó sobre la base de los individuos que se encontraban en el IV Nivel de habilidades sociales y esa era la cantidad de personas que en el momento de la intervención existía, que fue durante el período de julio de 2015 a julio de 2016.

Se debe indicar que la muestra es especializada y el trabajo que se desarrolló con ellos de igual forma, dado que el acompañamiento es individualizado. Con cada uno de los participantes, el desarrollo tanto de la hoja de observación como del cuestionario resultó sumamente compleja, puesto que había que observar comportamientos individualizados.

Por el tipo de trabajo que se va a realizar, el muestreo por conveniencia resulta representativo, ya que el individuo y su familia han aceptado la solicitud de aplicación de los instrumentos en forma voluntaria. Asimismo, reúne la característica de trastorno del desarrollo intelectual leve al margen de algún otro tipo de síndrome que pudiera presentar y que responda a los requerimientos

planteados, especialmente al acompañamiento muy importante que ha realizado la familia a lo largo de su vida y que lo hacen partícipe de ciertas características necesarias para el tipo de estudio presente.

3.5 Selección de muestra

La muestra se reclutó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Hernández et al., 2014).

3.5.1 Criterios de inclusión:

- a. Pertenecer al Nivel IV de habilidades sociales en el departamento DIAS
- b. Pacientes con trastorno del desarrollo intelectual leve
- c. Aceptación de la familia y autorización y firma del consentimiento informado a través del tutor.
- d. Posibilidad de seguimiento y de continuar con el tratamiento
- e. Asistencia continua al INR
- f. Edad cronológica del paciente entre 12 y 19 años

Un requisito para ser participante de este estudio es que pertenezca al Nivel IV de habilidades sociales en el departamento DIAS DEL INR “Adriana Rebazza Flores”, el cual fue creado el 12 de noviembre de 2012, de acuerdo con la resolución directoral No. 263-2012-SADG.INR y tiene como finalidad establecer las pautas y procedimientos para la intervención terapéutica con las personas con discapacidad intelectual y sus padres o tutores, a efectos de contribuir a su inclusión social, mediante el entrenamiento en aquellas habilidades que les permita relacionarse de una manera más adaptativa con su entorno social y mejorar sus condiciones y por ende su calidad de vida.

3.5.2 Criterios de exclusión:

- a. Abandono del Programa del INR

- b. Información Incompleta en los instrumentos de recolección de datos.

3.6 Técnicas de recolección de datos

3.6.1. Plan de recolección de datos

3.6.1.1 Primera etapa:

En un primer momento, se inició con el arqueo bibliográfico, el cual consiste en la revisión general de una serie de fuentes de información sobre los temas de Integración Conceptual y Formación del Sistema de una Personalidad. Este espacio fue determinado para obtener mayor conocimiento y se encuentra documentado en el Ateneo Bibliográfico adjunto a esta investigación.

A partir de este trabajo, se pudo efectuar el planteamiento del problema, objetivos, hipótesis y proceder con la operacionalización de las variables, así como la elaboración de los instrumentos respectivos.

De esta forma, los lineamientos sobre el marco teórico referido a las variables quedaron expuestos en cuanto a la orientación que se pretendió dar al instrumento.

En esta etapa del trabajo, de lo que se trató fue de identificar la población y la muestra materia de estudio de la presente investigación. Para ello, se realizaron las labores correspondientes administrativas que evidenciaron orientaciones referidas a la diagramación del trabajo.

3.6.1.2 Segunda etapa:

Validación de Instrumentos: La hoja de observación (Integración conceptual) y el cuestionario (Formación del sistema de una personalidad- Modelo informacional), cuyos resultados se consignan

en los Anexos 04 y 05, se emplearon en la recolección de datos luego de su validación por juicio de expertos.

Los instrumentos fueron revisados por un comité conformado por cuatro doctores que pertenecen a la carrera de medicina y un doctor en Lingüística. Las cinco personas encargadas tienen amplia experiencia en aspectos relacionados con la metodología de la investigación. Dicho comité tuvo como objetivo revisar la validez y del instrumento a partir de la matriz de operacionalización presentado, así como un enfoque cualitativo de la evaluación. Se revisaron los instrumentos tomando en consideración la claridad, organización, objetividad, eficiencia, actualidad, intencionalidad, coherencia, consistencia, pertinencia y metodología. (Véase anexo 05)

En esta segunda etapa, se procedió a la parte de la recolección de datos, tanto para las personas implicadas, como para con sus familias. Con ello, se intentó determinar que la investigación sea lo más certera posible, dado que fue necesaria la convivencia con las personas implicadas. En la hoja de observación, existe una serie de preguntas que evidencian el trato diario con el paciente.

3.6.1.3 Tercera etapa:

Las técnicas que se emplearon fueron la de la encuesta para la variable X y la de la observación para la Y. En el primer caso, la técnica del cuestionario se aplicó tanto a los padres como a los mismos estudiantes. Para la observación de la variable Y, se midió a partir de lo que el estudiante desarrolló.

Tal como se mencionó en el acápite anterior, las técnicas ayudaron a poder recoger los datos, los cuales se enmarcaron en los instrumentos previamente validados. De igual forma, se evidenció que las respuestas proporcionadas por los padres podían aseverar y/o posponer algún tipo de interrelación determinada por las variables materia de estudio.

3.6.2. Instrumentos para la recolección de datos

Los datos han sido obtenidos utilizando como instrumento un cuestionario para evidenciar la FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD SEGÚN LA TEORÍA INFORMACIONAL DE LAS NEUROCIENCIAS y la hoja de observación sobre INTEGRACIÓN CONCEPTUAL.

Las técnicas empleadas para el desarrollo del presente proyecto fueron la encuesta y la observación. Para el primer caso, se utilizó un cuestionario de alternativa múltiple, con una escala de evaluación del 1 al 5, acorde a la escala de Lickert. En este trabajo, lo que se intentó fue que el padre fuera lo más certero posible en cuanto a la presentación de los datos del hijo y que promovía una investigación diacrónica. La hoja de observación, por su parte, fue el instrumento empleado para la técnica de la observación, la misma que quedó evidenciada a través de la observación directa que la investigadora pudo hacer con los integrantes de su muestra.

Cuestionario

Variable Y:

Formación del Sistema de una Personalidad

En una gran parte, la información que se recopiló fue sustentada a nivel del núcleo familiar, para poder validar los datos. Se aplicó una entrevista, y las respuestas fueron de tipo cerrado y con escala.

Hoja de observación

Variable X:

Integración conceptual

Por el tipo de muestra que se ha escogido, se aplicó la Hoja de observación para que la información sea más detallada y se encuentre relacionada con el contexto.

La forma de la recolección de datos fue a través de la observación directa y la filmación. Para tal efecto, a los participantes se les acompañó en las actividades diarias que realizaron con su familia, se

permitió hacerlo y sin interferir en el ritmo natural de sus acciones. Dichos videos podrán ser presentados para evidenciar el trabajo, si fuera necesario.

3.6.3 Indicadores y reactivos con los que se han trabajado los instrumentos de recolección de datos

Tabla 01. *Integración conceptual*

1. DATOS GENERALES

PD1	Nombre
PD2	Edad
PD3	Diagnóstico
PD4	Escolarizado
PD5	Grado que Cursa
PD6	Actividad a la que se dedica
PD7	Vive con:
PD7_O	Especificar Otros
PD8	Habla
PD9	Nivel alcanzado
PD10	Forma de comunicarse

Y1 METÁFORA	
Y1.1: METÁFORA ONTOLÓGICA	
PY1.1.1	Y 1.1.1 Metáfora de referencia
P1	SEÑALA UN ASPECTO EMOCIONAL REFIRIÉNDOSE A OTRO CONCEPTO.
P2	SEÑALA UN OBJETO REFIRIÉNDOSE A OTRO.
P3	SEÑALA UNA VIRTUD A TRAVÉS DE OTRO ELEMENTO.
P4	SEÑALA A UNA PERSONA A TRAVÉS DE OTRO CONCEPTO.
P5	SEÑALA UNA ACCIÓN A TRAVÉS DE OTRO CONCEPTO.
PY1.1.2	Y 1.1.2 Metáforas de metas y motivaciones
P6	SEÑALA UNA ACCIÓN QUE INVOLUCRE FAMA
P7	SEÑALA UNA ACCIÓN QUE INDIQUE PROTECCIÓN FINANCIERA.
P8	SEÑALA UNA ACCIÓN QUE INDIQUE UN ESTADO DE BIENESTAR.
P9	SEÑALA UNA ACCIÓN QUE INDIQUE UN BIENESTAR GENERAL.
P10	SEÑALA UNA ACCIÓN QUE INDIQUE UNA SOLUCIÓN A SUS PROBLEMAS.
PY1.1.3	Y 1.1.3 Metáforas de cuantificación
P11	SEÑALA ELEMENTOS QUE INDICAN MAYOR QUE
P12	SEÑALA ELEMENTOS QUE INDICAN MENOR QUE
P13	SEÑALA ELEMENTOS QUE INDICAN TANTO...COMO
P14	SEÑALA ELEMENTOS QUE INDICAN DOS SITUACIONES EXPERENCIALES.
P15	SEÑALA ELEMENTOS QUE INDICAN TRES SITUACIONES EXPERENCIALES.

Y1.2 : METÁFORA ESPACIAL O DE ORIENTACIÓN	
PY1.2.1	Y 1.2.1 Conceptos espaciales
P16	DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "ARRIBA"- MÁS.
P17	DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "ABAJO"- MENOS.
P18	DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "CENTRAL"- REGULAR.
P19	DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "PERIFÉRICO"- POCO IMPORTANTE.
P20	DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "SUPERFICIAL"- POCO IMPORTANTE.
P21	DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "PROFUNDO"- MÁS.
P22	DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "DENTRO"- IMPORTANTE.
P23	DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "FUERA"- POCO IMPORTANTE.
P24	DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "DELANTE"- MEJOR.
PY1.2.2	Y 1.2.2 Metáforas sinestésicas o de percepción
P25	DETERMINA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN VISUAL.
P26	DETERMINA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN AUDITIVA.
P27	DETERMINA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN GUSTATIVA.
P28	DETERMINA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN TÁCTIL.
P29	DETERMINA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN OLFATIVA.

Y 1.3 : PERSONIFICACIÓN Y METONIMIA	
PY1.3.1	Y 1.3.1 Personificación
P30	PERSONIFICA EL CONCEPTO A PARTIR DE ANIMALES.
P31	PERSONIFICA EL CONCEPTO A PARTIR DE PLANTAS.
P32	PERSONIFICA EL CONCEPTO A PARTIR DE OBJETOS.
P33	PERSONIFICA EL CONCEPTO A PARTIR DE SERES IRREALES.
P34	PERSONIFICA EL CONCEPTO A PARTIR DE SERES IRREALES.
P35	PERSONIFICA EL CONCEPTO A PARTIR DE SERES FICCIONALES.
PY1.3.2	Y 1.3.2 Metonimia
P36	RELACIONA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA PARTE POR EL TODO.
P37	RELACIONA EL CONCEPTO A PARTIR DEL PRODUCTO POR EL PRODUCTO.
P38	RELACIONA EL CONCEPTO A PARTIR DEL OBJETO USADO POR EL USUARIO.
P39	RELACIONA EL CONCEPTO A PARTIR DEL LUGAR POR EL ACONTECIMIENTO.
P40	RELACIONA EL CONCEPTO A PARTIR DEL CONTROLADOR POR EL CONTROLADO.
P41	RELACIONA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA INSTITUCIÓN POR LA GENTE RESPONSABLE.

Y2 MODELO DE MUCHOS ESPACIOS O AMALGAMA	
Y 2.1 ESPACIOS MENTALES DE ENTRADA	
PY2.1.1	Y 2.1.1 Relaciones vitales
P42	CONSIDERA EL ELEMENTO DE IDENTIDAD PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.
P43	CONSIDERA EL ELEMENTO DE REPRESENTACIÓN PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.
P44	CONSIDERA EL ELEMENTO DE ANALOGÍA PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.
P45	CONSIDERA EL ELEMENTO DE CAMBIO PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.
P46	CONSIDERA EL ELEMENTO DE CAUSA-EFECTO PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.
PY2.1.2	Y 2.1.2. Punto de vista
P47	CONSIDERA EL ELEMENTO PRINCIPAL PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.
P48	CONSIDERA EL ELEMENTO SECUNDARIO PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.
P49	CONSIDERA EL ELEMENTO RELEVANTE PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.
P50	CONSIDERA EL ELEMENTO QUE FORMULE EL DINAMISMO DISCURSIVO PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.
P51	CONSIDERA EL ELEMENTO IRRELEVANTE PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.
Y 2.2 ESPACIO AMALGAMADO	
PY2.2.1	Y 2.2.1 Doble alcance
P52	RELACIONA DOS ESPACIOS MENTALES DE ENTRADA.
P53	RELACIONA DOS ESPACIOS MENTALES DE ENTRADA CON ESTRUCTURAS DISTINTAS.
P54	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DEL ESPACIO REALIDAD PRESENTE.
P55	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DEL ESPACIO REALIDAD PASADA.
P56	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DEL ESPACIO HIPOTÉTICA.
P57	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DEL SUEÑO O FICCIONAL.
PY2.2.2	Y 2.2.2 Red Espejo
P58	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE IDA Y VUELTA.
P59	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE DERECHA-IZQUIERDA.
P60	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE DURO-SUAVE.
P61	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE ADELANTE-ATRÁS.
PY2.2.3	Y 2.2.3 Red simple
P62	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE EN UN MARCO SOCIAL FAMILIAR.

P63	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE EN UN MARCO SOCIAL AMICAL.
P64	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE EN UN MARCO SOCIAL ESCOLAR.
P65	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE EN UN MARCO SOCIAL COMUNAL.
P66	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE EN UN MARCO SOCIAL REHABILITADOR.

Y3 MODELO DE LOS ESPACIOS ADUCTO COMBINADOS

Y3.1 HIPÉRBOLE

PY3.1.1	Y 3.1.1 Secuencias reales
P67	EMPLEA OBJETOS QUE CONOCE PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.
P68	EMPLEA CONOCIMIENTOS REALES PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.
P69	EMPLEA ACCIONES QUE CONOCE PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.
P70	EMPLEA PERSONAS QUE CONOCE PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.
P71	EMPLEA SITUACIONES QUE CONOCE PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.
PY3.1.2	Y 3.1.2 Secuencias irreales
P72	EMPLEA OBJETOS IRREALES PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.
P73	EMPLEA CONOCIMIENTOS IRREALES PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.
P74	EMPLEA ACCIONES IRREALIZABLES PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.
P75	EMPLEA PERSONAJES PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.
P76	EMPLEA SITUACIONES IRREALIZABLES PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.

Y3.2 SATURACIÓN

PY3.2.1	Y 3.2.1 proyección a presuposiciones a espacios anteriores
P77	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE LUGARES QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON ANTERIORIDAD.
P78	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE TIEMPOS QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON ANTERIORIDAD
P79	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE PERSONAS QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON ANTERIORIDAD.
P80	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE ACCIONES QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON ANTERIORIDAD.
P81	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE SITUACIONES QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON ANTERIORIDAD
PY3.2.2	Y 3.2.2 proyección a presuposiciones a espacios posteriores
P82	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE LUGARES QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON POSTERIORIDAD.
P83	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE TIEMPOS QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON POSTERIORIDAD.

P84	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE PERSONAS QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON POSTERIORIDAD.
P85	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE ACCIONES QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON POSTERIORIDAD.
P86	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE SITUACIONES QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON POSTERIORIDAD.

Tabla 02. Formación del sistema de una personalidad. Fuente: Elaboración propia

X1 SISTEMA AFECTIVO-EMOTIVO	
X1.1: FACTORES INTRAPERSONALES	
PX.1.1.1	X 1.1.1 En relación con la alegría
P1	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA ALEGRÍA-SENTIMIENTOS DE FELICIDAD
P2	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA ALEGRÍA-SENTIMIENTOS DE PLACER
PX.1.1.2	X 1.1.2 En relación con la tristeza
P3	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA TRISTEZA-SENTIMIENTOS DE CULPA.
P4	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA TRISTEZA-SENTIMIENTOS DE REMORDIMIENTO.
X1.2: FACTORES INTERPERSONALES	
PX.1.2.1	X 1.2.1 En relación con el amor
P5	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON EL AMOR-SENTIMIENTOS DE TERNURA
P6	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON EL AMOR-SENTIMIENTOS DE COMPASIÓN.
PX.1.2.2	X 1.2.2 En relación con la cólera
P7	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA CÓLERA-SENTIMIENTOS DE INDIGNACIÓN.
X1.3: FACTORES EXTRAPERSONALES	
PX.1.3.1	X 1.3.1 En relación con la tranquilidad
P8	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA TRANQUILIDAD-SENTIMIENTOS DE SOSIEGO.
P9	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA TRANQUILIDAD-SENTIMIENTOS DE AFABILIDAD.
PX.1.3.2	X 1.3.2 En relación con la angustia
P10	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA ANGUSTIA-SENTIMIENTOS DE PREOCUPACIÓN.
X 2 SISTEMA COGNITIVO PRODUCTIVO	
X2.1 : CONOCIMIENTOS	
X2.1.1 En relación al espacio	

PX2.1.1.1	X 2.1.1.1 Respeto del espacio corporal
P11	RECONOCE EL ESQUEMA CORPORAL.
P12	RECONOCE LOS BORDES DEL CUERPO.
P13	RECONOCE LOS LÍMITES DEL CUERPO.
P14	RECONOCE LOS SEGMENTOS CORPORALES.
P15	RECONOCE LA FORMA Y TAMAÑO DEL CUERPO.
PX2.1.1.2	X 2.1.1.2 Respeto de los rostros
P16	RECONOCE LOS ROSTROS DE LAS PERSONAS.
PX2.1.1.3	X 2.1.1.3 Respeto al espacio exterior
P17	RECONOCE LA DISTANCIA ENTRE ÉL Y UN OBJETO.
P18	RECONOCE LA PERSPECTIVA.
P19	SE UBICA EN UN DETERMINADO ESPACIO.
P20	RECONOCE LOS TAMAÑOS: GRANDE-PEQUEÑO-MEDIANO.
P21	RECONOCE LAS FORMAS DE LOS OBJETOS.
P22	RECONOCE LA RELACIÓN ENTRE EL OBJETO Y CONSIGO MISMO.
P23	RECONOCE LA RELACIÓN ENTRE LOS OBJETOS ENTRE SÍ.
P24	RECONOCE LAS TEXTURAS DE LOS OBJETOS.
PX2.1.1.4	X 2.1.1.4 Respeto de las distribuciones
P25	RECONOCE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS OBJETOS.
P26	RECONOCE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS LUGARES EN EL ESPACIO EXTERIOR.
P27	RECONOCE Y USA MAPAS DE RUTAS DE ORIENTACIÓN.

X2.1.2 En relación al tiempo	
PX2.1.2.1	X 2.1.2.1 Sentido del tiempo
P28	SE UBICA EN EL TIEMPO.
P29	CONOCE LA NOCIÓN DE SECUENCIA.
PX2.1.2.2	X 2.1.2.2 Respeto de la distribución
P30	RECONOCE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS ACONTECIMIENTOS EN EL TIEMPO.
P31	RECONOCE LAS UNIDADES PARA LA ORIENTACIÓN EN EL TIEMPO.
X2.1.3 En relación a los sonidos	
PX2.1.3.1	X 2.1.3.1 Respeto a los sonidos externos
P32	RECONOCE LA MELODÍA EN LOS SONIDOS.
P33	RECONOCE LA ARMONÍA EN LOS SONIDOS.
P34	RECONOCE EL RITMO EN LOS SONIDOS.
PX2.1.3.2	X 2.1.3.2 Respeto a los sonidos internos
P35	RECONOCE EL TIMBRE DE LAS PERSONAS.
P36	RECONOCE EL TONO DE LAS PERSONAS.
P37	RECONOCE LA ENTONACIÓN DE LAS PERSONAS.
X2.1.4 En relación al habla personal	
PX2.1.4.1	X 2.1.4.1 Respeto a los fonemas
P38	SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS BILABIALES.
P39	SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS DENTILABIALES.

P40	SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS ALVEOLARES.
P41	SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS PALATALES.
P42	SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS VELARES.
P43	SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS VIBRANTES.
P44	SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS NASALES.
P45	SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS LATERALES.
PX2.1.4.2	X 2.1.4.2 Respecto a las palabras
P46	EMPLEA PALABRAS SIMPLES.
P47	EMPLEA PALABRAS COMPUESTAS.
PX2.1.4.3	X 2.1.4.3 Respecto a las reglas gramaticales
P48	MANTIENE EL ORDEN SVO PROPIO DEL CASTELLANO.
P49	EMPLEA LOS VERBOS CON PROPIEDAD SINTÁCTICA Y MORFOLÓGICA
P50	EMPLEA PRONOMBRES ADECUADOS.
P51	EMPLEA LOS NOMBRES CON PROPIEDAD SINTÁCTICA Y MORFOLÓGICA.
P52	EMPLEA LOS DETERMINANTES.
P53	EMPLEA LAS CONSTRUCCIONES ADJETIVAS.
P54	EMPLEA LAS CONSTRUCCIONES ADVERBIALES.
P55	EMPLEA LOS CONECTORES.
PX2.1.4.4	X 2.1.4.4 Respecto a las reglas semánticas
P56	SE EXPRESA CON COHERENCIA.
P57	SE EXPRESA CON COHESIÓN.
P58	DESARROLLA DIVERSOS PROCESOS SEMÁNTICOS.
PX2.1.4.5	X 2.1.4.5 Respecto a la pragmática
P59	PRODUCE UN TEXTO COMPLETO.
P60	ADECÚA LA PRODUCCIÓN AL CONTEXTO.
P61	MANTIENE UNA CONVERSACIÓN FLUIDA.
P62	MANTIENE UNA CONVERSACIÓN NO FLUIDA.
P63	RESPONDE A PREGUNTAS CONCRETAS.

X2.1.5 En relación al Espacio-Tiempo

PX2.1.5.1	X 2.1.5.1 Conceptualización Científica y Técnica
P64	DESARROLLA CONOCIMIENTO DE LAS CIENCIAS NATURALES.
P65	DESARROLLA CONOCIMIENTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES.
P66	DESARROLLA CONOCIMIENTO TÉCNICO-PRODUCTIVO INFORMÁTICO.
P67	DESARROLLA CONOCIMIENTO TÉCNICO-PRODUCTIVO DE PANADERÍA Y PASTELERÍA.
P68	DESARROLLA CONOCIMIENTO TÉCNICO-PRODUCTIVO MANUAL.
PX2.1.5.2	X 2.1.5.1 Imaginativa artística y artesanal
P69	DESARROLLA CONOCIMIENTO PLÁSTICO.
P70	DESARROLLA CONOCIMIENTO A NIVEL DE LA ESCULTURA.
P71	DESARROLLA CONOCIMIENTO A NIVEL DE LA EBANISTERÍA.
P72	DESARROLLA CONOCIMIENTO A NIVEL DE LA ARTESANÍA.

X 2.2 APTITUDES COGNITIVAS

X2.2.1 Sentido común y lógico matemática	
PX2.2.1.1	X 2.2.1.1 Sentido común
P73	EMPLEA EL SENTIDO COMÚN EN EL ACCIONAR COMÚN.
PX2.2.1.2	X 2.2.1.2 Pensamiento Lógico Matemático
P74	DESARROLLA EL PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO.

X2.2.2 Astucia y pericia	
PX2.2.2.1	X 2.2.2.1 Astucia
P75	DEMUESTRA EFICIENCIA EN SU ACCIONAR.
PX2.2.2.2	X 2.2.2.2 Pericia
P76	DEMUESTRA EFICACIA EN SU ACCIONAR.

X2.2.3 Intuitivas y reflexivas	
PX2.2.3.1	X 2.2.3.1 Accionar intuitivo
P77	ACTÚA A TRAVÉS DE SUS IMPULSOS.
PX2.2.3.2	X 2.2.3.2 Pensamiento Lógico Matemático
P78	REFLEXIONA EN LA ACTUACIÓN.

X2.2.4 Teóricas y prácticas	
PX2.2.4.1	X 2.2.4.1 Teóricas
P79	DESARROLLA UN PENSAMIENTO TEÓRICO.
PX2.2.4.2	X 2.2.4.2 Prácticas
P80	APLICA EN LA PRÁCTICA LO DESARROLLADO EN LA TEORÍA.

X2.2.5 De análisis y síntesis	
PX2.2.5.1	X 2.2.5.1 De análisis
P81	DESARROLLA EL PENSAMIENTO ANALÍTICO.
PX2.2.5.2	X 2.2.5.2 De síntesis
P82	DESARROLLA EL PENSAMIENTO SINTÉTICO.

X2.2.6 De particularización y generalización	
PX2.2.6.1	X 2.2.6.1 De particularización
P83	ES CAPAZ DE PARTICULARIZAR UNA SITUACIÓN DETERMINADA.
PX2.2.6.2	X 2.2.6.2 De generalización
P84	ES CAPAZ DE GENERALIZAR A PARTIR DE EJEMPLOS.

X2.2.7 De concreción y abstracción	
PX2.2.7.1	X 2.2.7.1 De concreción
P85	DESARROLLA EL PENSAMIENTO CONCRETO.
PX2.2.7.2	X 2.2.7.2 De abstracción
P86	DESARROLLA EL PENSAMIENTO FORMAL.
X 3 SISTEMA CONATIVO VOLITIVO	

X3.1 : MOTIVACIONES	
x.3.1.1 VIRTUDES, DEBERES, VALORES	
PX3.1.1.1	X 3.1.1.1 INTENCIONES, DESEOS
P87	EXPRESA UNA INTENCIÓN DE SUPERACIÓN.
PX3.1.1.2	X 3.1.1.2 EXPECTATIVAS, ASPIRACIONES
P88	DESARROLLA ALTAS EXPECTATIVAS EN CUANTO A SU PERSONA.
PX3.1.1.3	X3.2.1.1.3 INTERESES, OBJETIVOS, PROPÓSITOS
P89	MUESTRA OBJETIVOS Y PROPÓSITOS PROPIOS A SU EDAD.

X.3.1.2 CONVICCIONES, RESPONSABILIDADES	
PX3.1.2.1	X 3.1.2.1 OBLIGACIONES
P90	TIENE OBLIGACIONES EN LOS DIVERSOS LUGARES DONDE LE TOCA DESENVOLVERSE
PX3.1.2.2	X 3.1.2.2 IDEALES
P91	DESARROLLA IDEALES.

X3.2 ACTITUDES Y POSTURAS	
X3.2.1 ACTITUDES CONATIVAS	
PX3.1.1.1	X 3.2.1.1 ANTE LOS DEMÁS
P92	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA DIGNIDAD.
P93	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA HONESTIDAD.
P94	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA ABNEGACIÓN.
P95	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DEL RESPETO.
P96	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA VALENTÍA.
P97	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA EXCELENCIA.
P98	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA GRAVEDAD.
P99	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DEL DECORO
PX3.2.1.2	X 3.2.1.2 ANTE SÍ MISMO
P100	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA AUTONOMÍA.
P101	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA AUTOESTIMA.
P102	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DEL DOMINIO DE SÍ MISMO.
P103	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA MODESTIA
PX3.2.1.3	X 3.2.1.3 ANTE EL TRABAJO
P104	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA INTEGRIDAD.

P105	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA RESPONSABILIDAD.
P106	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DEL ORDEN.
P107	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA DEDICACIÓN.
P108	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DEL ESMERO.

X3.1.3 POSTURAS CONATIVAS	
PX3.1.3.1	X 3.1.3.1 ANTE LOS DEMÁS
P109	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA DIGNIDAD.
P110	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA HONESTIDAD.
P111	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA ABNEGACIÓN.
P112	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DEL RESPETO.
P113	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA EXCELENCIA.
P114	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA GRAVEDAD.
P115	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DEL DECORO.
PX3.1.3.2	X 3.1.3.2 ANTE SÍ MISMO
P116	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA AUTONOMÍA.
P117	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA AUTOESTIMA.
P118	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DEL DOMINIO DE SÍ MISMO
P119	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA MODESTIA.
PX3.1.3.3	X 3.1.3.1 ANTE EL TRABAJO
P120	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA INTEGRIDAD.
P121	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA RESPONSABILIDAD.
P122	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DEL ORDEN.
P123	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA DEDICACIÓN.

3.6.3 Procedimientos

El objetivo en esta parte de la investigación y por la complejidad que representó el estudio una actividad previa fue alcanzar la validez de contenido de los instrumentos de medida. Dichos resultados se introdujeron en el cuestionario definitivo que se aplicó en la investigación con las personas que sufren de TDI, y que encuentran

en la etapa de adaptación necesaria para su desarrollo. Con el fin de evaluar las evidencias de validez del contenido, se utilizó el procedimiento conocido como juicio de expertos, que ya ha sido ampliamente explicado en la sección de recolección de datos. La cantidad de expertos que participaron en el proceso, fueron en número de cinco (05).

La primera versión del cuestionario se aplicó a 12 pacientes con características similares a las estudiadas para poder determinar la existencia de las relaciones entre ambas variables.

En una primera instancia, se identificó al paciente en el programa DIAS (Discapacidad intelectual y adaptación social) del INR Adriana Rebazza Flores que reuniera las características enunciadas en los criterios de inclusión de la muestra.

Antes de la aplicación de la prueba

1. Se coordinó con los directivos de la institución. Se pidió el permiso respectivo tanto de manera escrita, como verbal.
2. La muestra fue escogida entre los pacientes que se encontraban inscritos en el programa DIAS en el año 2015, y asistían regularmente a las sesiones de la terapia de habilidades sociales en el cuarto nivel.
3. Para la aplicación de los instrumentos, se procedió a un consentimiento informado, el cual cumplió con los siguientes procesos:
 - 3.1 Comprensión, naturaleza y propósito de la investigación: esta sección fue determinada a partir de las reuniones grupales y personales que se tuvieron con las familias de los pacientes involucrados, así como para la aplicación del instrumento, tanto el padre como el hijo tuvieron en consideración la comprensión, naturaleza y propósito de la investigación. Se les informó acerca del propósito del presente estudio, y los que aceptaron participar, firmaron la hoja a través de la cual se pretendía evaluar la relación

entre las variables correspondientes: Formación del Sistema de una Personalidad e Integración conceptual.

- 3.2 Asimismo, se les solicitó que para participar en el presente estudio, los padres no tendrían que hacer ningún tipo de gasto adicional y se les pidió la posibilidad de que la investigadora pueda acompañarlos en algunas actividades, tanto dentro del instituto como fuera de este.
 - 3.3 De igual forma, se les explicó que la aplicación de los instrumentos se iba a hacer de manera personalizada y que se necesitaría más de una sesión para ello. Por tanto, se les presentaron los instrumentos, los cuales han sido adaptados a partir del marco teórico para el trabajo en mención.
 - 3.4 Por otro lado, se indicó que con relación a los datos de los participantes se mantendría absoluta reserva. De igual forma, se estipuló que con la aplicación de los instrumentos no se ponía en riesgo ni su salud física ni su salud mental.
 - 3.5 Asimismo, se les dijo que el trabajo serviría de insumo para el desarrollo de la presente tesis. Los resultados se les entregó a cada uno de los participantes de manera personal.
 - 3.6 Se les dio el teléfono de la investigadora para cualquier ampliación o queja.
 - 3.7 Por último, se les dijo explícitamente que, en cualquier momento de la aplicación del instrumento, tanto los padres como el propio intervenido tenía absoluta libertad para preguntar, consultar y/o abandonar el programa sin ningún perjuicio.
 - 3.8 Una vez explicado el procedimiento se pasó a la firma del consentimiento y el asentimiento informado.
4. Las reuniones con los padres de familia fueron datadas según las fechas y horarios más convenientes para la recolección de los datos y la identificación de aquellos estudiantes que cumplan con

los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Antes de la reunión con su hijo, se les ofreció una explicación detallada sobre las preguntas que se iban a formular y los beneficios que se podría lograr, no solamente con la persona implicada directamente, sino con jóvenes con características similares.

5. Los padres de familia y los apoderados de los pacientes del programa recibieron información acerca de los objetivos del estudio e instrucciones detalladas para obtener una uniformidad en la aplicación de las pruebas. Se debe recalcar que los criterios propuestos en la presente tesis para la toma de la muestra fueron determinados y garantizados antes de aplicar los instrumentos correspondientes.
6. Se procedió a informar a la especialista encargada del equipo de trabajo al cual se le iba a aplicar el instrumento de trabajo. Se le solicitó la posibilidad de participar directamente en las sesiones vivenciales, tanto dentro del instituto como fuera de él.
Por tanto, no solamente la documentación estuvo dirigida a la información recibida, sino también la observada.

Durante la aplicación de las pruebas

La aplicación de la encuesta tuvo dos momentos.

1. Primero a través del cual se les aplicó las evaluaciones de manera individual, pero siempre se acompañaba a los participantes durante las jornadas de trabajo. Asimismo, se tuvo la oportunidad de visitarlos en su propio domicilio o en un lugar cercano, para que el paciente se sienta cómodo con la participación y pueda actuar de una manera natural. La administración de ambos instrumentos fue de forma individual y anónima. La aplicación de cada instrumento demandó varias horas de trabajo y, normalmente, no se identificaba en una sola sesión, sino más bien en un acompañamiento permanente con el paciente, puesto que debía evidenciarse lo que se estaba validando. Como se mencionó líneas arriba, no solamente se les

acompañó a sesiones de tipo presencial, donde se compartió varias horas de trabajo, sino también se determinó un espacio durante el horario de actividades en diversos espacios.

2. A la terapeuta encargada de dicho programa, se le solicitó la oportunidad de participar con los estudiantes implicados en algunas de las sesiones programadas. Dichas clases se llevaban a cabo los días sábado en el horario de 10:00 a 14:00 horas y en ellas se desarrollaban diversas actividades, tales como salidas guiadas, compartir de trabajo, actividades conjuntas entre padres e hijos, actividades realizadas por los propios estudiantes, entre otras. En el transcurso de este trabajo, la investigadora pudo tomar nota de las observaciones realizadas e ir contestando algunas preguntas, a partir de las evidencias planteadas. De este modo, se pudo garantizar la estandarización, dado que el procedimiento para administrar la escala fue el mismo para todos los pacientes involucrados.

La aplicación de los instrumentos fue realizada por la misma investigadora. Para ello, se tomó en cuenta los aspectos mecánicos de la aplicación de un cuestionario y de la hoja de observación y se garantizó la posibilidad de comprensión. Lo primero que se hizo fue explicar en qué consistió la investigación y para ello se les hizo firmar el consentimiento firmado a los padres. Las respuestas fueron dadas una por una y la explicación a detalle si es que alguna pregunta lo requiriese. La legibilidad del instrumento se garantizó en términos de impresión y en la organización para que si algún paciente no entendía la pregunta, o el familiar que lo acompañaba, se pudiera resolver el problema a tiempo. (Hernández et al., 2014).

La aplicación de las pruebas se garantizó a través de la explicación de las preguntas mediante ejemplos, para que el cuestionario y la hoja de observación quedaran claramente determinada. De igual forma, se les solicitaba a ellos la validación de cada una de las preguntas con ejemplos.

La aplicación de la prueba demoró por espacio de casi un año, dadas las características de la muestra de estudio y por el tiempo que

demoró el desarrollo del IV Nivel de habilidades sociales del grupo de trabajo.

Después de la aplicación de la prueba

Una vez concluida la aplicación de la prueba, se procedió al análisis estadístico de los datos, a través del uso del programa IBM *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 22 para Windows para determinar la distribución de los puntajes recogidos y para obtener los estadísticos descriptivos para la muestra y estadísticos no paramétricos. Después de digitar y codificar la base de datos en el programa SPSS 22.0 se realizó una prueba de confiabilidad de las variables según el coeficiente Alpha de Cronbach. De igual forma, se utilizó la correlación de Pearson para determinar la relación ítem-test. Para finalizar, se procedió al análisis ANOVA, de los mínimos cuadrados, para ver la relación existente entre las variables.

3.7 Análisis e interpretación de la información

Para el análisis de los datos se emplearon los siguientes instrumentos:

3.7.1 Análisis cuantitativo: empleo del programa Excel para la lectura de los datos. Para la confiabilidad se ha empleado el Alfa de Cronbach. De igual forma se ha utilizado la correlación de Pearson para observar la relación lineal entre las dos variables aleatorias cuantitativas, que en este caso han sido el cuestionario y la hoja de observación.

Valoración del análisis del modelo de medida

- a. En esta etapa se analizaron los conceptos teóricos extraídos a partir de los dos instrumentos que se aplicaron, mediante la

medición correcta a través de las variables observadas, para ello se analiza la validez y la fiabilidad.

- b. Para el caso en el que se aplicó el modelo Person se analizó la fiabilidad individual del ítem, la consistencia interna o fiabilidad de la escala y la validez convergente y discriminante de los constructos que forman el modelo.

3.7.2 Análisis cualitativo:

- a. Teoría Informacional de las Neurociencias Sociales
- b. Teoría de la Integración Conceptual de la Lingüística Cognitiva

3.8 Aspectos éticos

Se ha explicado de forma detallada a cada uno de los participantes, así como a sus familiares los objetivos de la investigación y los procedimientos a realizar, así como, se ha dado respuesta a sus inquietudes y preguntas, luego del cual procedieron a firmar el consentimiento informado; asimismo, a lo largo de todo el proceso de recolección de datos se continuó respondiendo sus preguntas y resolviendo sus inquietudes.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Presentación de resultados

En esta sección, se presentarán los resultados a los que se ha podido llegar a partir de la validez, confiabilidad de los instrumentos trabajados.

4.1.1 Validación y confiabilidad de los instrumentos de medición

Como primer paso se realizó la validez interna, es decir probar en forma individual cada ítem o reactivo de tal manera que se pueda identificar cuál de ellos debe incluirse y cuál debe salir del instrumento. Este resultado es posible a través del coeficiente de correlación de Pearson, el cual se pasa a detallar a continuación. Determinemos lo siguiente:

Variable Y “Integración conceptual”

Y1 METÁFORA

Y2 MODELO DE MUCHOS ESPACIOS O AMALGAMA

Y3 MODELO DE LOS ESPACIOS ADUCTO
COMBINADOS

Variable X “Formación del sistema de una personalidad”

X1 SISTEMA EMOTIVO-AFECTIVO

X2 SISTEMA COGNITIVO PRODUCTIVO

X3 SISTEMA CONATIVO VOLITIVO

Validez interna: método ítem-test (coeficiente de correlación de Pearson)

El Coeficiente de correlación de la j-ésima pregunta:

$$r_j = \frac{Cov(x, y)}{\sigma_x \sigma_y} \text{ como se realiza para una muestra el estimador es}$$

$$\text{así: } r_j = \frac{Cov(x, y)}{S_x S_y}$$

Donde:

$Cov(x, y)$ es la covarianza de la matriz x e y / σ_x y σ_y : Es la desviación poblacional, sin embargo como dijimos anteriormente, como es un estimador de una muestra se utiliza s_x y s_y

Se calcula de la siguiente manera:

4.1.1.1 Validez para la variable Y “Integración conceptual” según la correlación de Pearson

$$n = 12$$

$$\bar{X} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^{12} X_i \quad y \quad \bar{Y} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^{12} Y_i$$

$$Cov(x, y) = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^{12} (x_i - \bar{X})(y_i - \bar{Y})$$

$$s^2_x = \frac{1}{(n-1)} \sum_{i=1}^{12} (x_i - \bar{X})^2$$

$$s^2_y = \frac{1}{(n-1)} \sum_{i=1}^{12} (y_i - \bar{Y})^2$$

En la Tabla N° 03 se muestran las correlaciones y cuál de los ítems son válidos y deben incluirse en el instrumento.

Regla de decisión: Cuando el valor de r-pearson es **>0.2** se considera que la pregunta es adecuada para el instrumento o está validada.

Tabla N° 03. Validación de la Variable Y “Integración conceptual” según la correlación de Pearson

ITEMS	r PERSON	CALIFICACIÓN	ITEMS	r PERSON	CALIFICACIÓN
P1	0.57	VÁLIDA	P44	0.54	VÁLIDA
P2	0.50	VÁLIDA	P45	0.29	VÁLIDA
P3	0.86	VÁLIDA	P46	0.82	VÁLIDA
P4	0.72	VÁLIDA	P47	0.34	VÁLIDA
P5	0.63	VÁLIDA	P48	0.08	OBSERVABLE
P6	0.61	VÁLIDA	P49	0.02	OBSERVABLE
P7	0.55	VÁLIDA	P50	0.83	VÁLIDA
P8	0.57	VÁLIDA	P51	0.49	VÁLIDA
P9	0.47	VÁLIDA	P52	0.28	VÁLIDA
P10	0.47	VÁLIDA	P53	0.37	VÁLIDA
P11	0.16	VALIDA	P54	0.67	VÁLIDA
P12	0.16	VALIDA	P55	0.80	VÁLIDA
P13	0.42	VÁLIDA	P56	0.81	VÁLIDA
P14	0.78	VÁLIDA	P57	0.71	VÁLIDA
P15	0.68	VÁLIDA	P58	0.22	VÁLIDA
P16	0.66	VÁLIDA	P59	0.35	VÁLIDA
P17	0.66	VÁLIDA	P60	0.67	VÁLIDA
P18	0.69	VÁLIDA	P61	0.67	VÁLIDA
P19	0.75	VÁLIDA	P62	0.54	VÁLIDA
P20	0.80	VÁLIDA	P63	0.29	VÁLIDA
P21	0.70	VÁLIDA	P64	0.58	VÁLIDA
P22	0.80	VÁLIDA	P65	0.21	VÁLIDA
P23	0.83	VÁLIDA	P66	0.54	VÁLIDA
P24	0.72	VÁLIDA	P67	0.64	VÁLIDA
P25	0.07	OBSERVABLE	P68	0.72	VÁLIDA
P26	0.07	OBSERVABLE	P69	0.64	VÁLIDA
P27	0.07	OBSERVABLE	P70	0.35	VÁLIDA
P28	0.09	OBSERVABLE	P71	0.69	VÁLIDA
P29	0.07	OBSERVABLE	P72	0.70	VÁLIDA
P30	0.63	VÁLIDA	P73	0.60	VÁLIDA
P31	0.82	VÁLIDA	P74	0.70	VÁLIDA
P32	0.66	VÁLIDA	P75	0.57	VÁLIDA
P33	0.44	VÁLIDA	P76	0.63	VÁLIDA
P34	0.77	VÁLIDA	P77	0.56	VÁLIDA
P35	0.48	VÁLIDA	P78	0.52	VÁLIDA
P36	0.72	VÁLIDA	P79	0.72	VÁLIDA
P37	0.75	VÁLIDA	P80	0.72	VÁLIDA
P38	0.67	VÁLIDA	P81	0.69	VÁLIDA
P39	0.70	VÁLIDA	P82	0.52	VÁLIDA
P40	0.65	VÁLIDA	P83	0.56	VÁLIDA
P41	0.63	VÁLIDA	P84	0.57	VÁLIDA
P42	0.70	VÁLIDA	P85	0.63	VÁLIDA
P43	0.63	VÁLIDA	P86	0.61	VÁLIDA

Conclusión:

Se observó que la mayoría de Ítems para la variable Y “Integración conceptual” son mayores a 0.20 (correlación individual con el total), por lo que el instrumento es válido. Los ítems observables, se evaluaron y se excluyeron en el instrumento definitivo. Cada uno de los ítems tiene una participación en el puntaje total de la variable y, por tanto, debe ser considerado en el análisis.

Las preguntas medidas, por tanto, son adecuadas para la investigación propuesta.

Las respuestas que se dieron se encuentran relacionadas entre ellas.

4.1.1.2 Confiabilidad para la variable Y “Integración conceptual” según el coeficiente Alfa de Cronbach

Como segundo paso se realizó la confiabilidad del instrumento, y puesto que los datos son de tipo escala, se procedió a analizar el Alfa de Cronbach, el cual se detalla a continuación:

Para el cálculo del coeficiente de confiabilidad alfa-cronbach se utiliza el siguiente procedimiento:

$$\alpha'_{Cronbach} = \frac{k}{(k-1)} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^{33} s_i^2}{s_T^2} \right)$$

Donde:

K = El número de individuos, en este caso 12 Y

$$s_j^2 = \frac{1}{(n-1)} \sum_{i=1}^{86} (x_i - \bar{X})^2$$

* S_T es la Varianza del total de puntaje (la misma fórmula pero para el total de puntaje de cada individuo)

En la Tabla N° 04, por cada columna se calcula las varianzas, es decir para las 86 preguntas y para el total de puntajes. Se Suman las 86

varianzas de las 86 preguntas. Por tanto, este valor se reemplaza en la formula, así:

Nº Variables	86
k	12
r-Alpha de Cronbach	0.91

$$\alpha' \text{ Cronbach} = \frac{k}{(k-1)} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^{209} s_i^2}{s_T^2} \right) = \frac{209}{(209-1)} \left(1 - \frac{368.49}{5147.7} \right)$$

Tabla N° 04. Confiabilidad para la variable Y “Integración conceptual” según el coeficiente Alfa de Cronbach

ITEMS	Coeficiente Alfa de Cronbach	CALIFICACIÓN	ITEMS	Coeficiente Alfa de Cronbach	CALIFICACIÓN
P1	0,40	VÁLIDA	P44	0,56	VÁLIDA
P2	0,51	VÁLIDA	P45	0,30	VÁLIDA
P3	0,90	VÁLIDA	P46	0,84	VÁLIDA
P4	0,61	VÁLIDA	P47	0,30	VÁLIDA
P5	0,49	VÁLIDA	P48	0,07	OBSERVABLE
P6	0,54	VÁLIDA	P49	0,07	OBSERVABLE
P7	0,58	VÁLIDA	P50	0,88	VÁLIDA
P8	0,40	VÁLIDA	P51	0,39	VÁLIDA
P9	0,26	VÁLIDA	P52	0,35	VÁLIDA
P10	0,47	VÁLIDA	P53	0,42	VÁLIDA
P11	0,17	OBSERVABLE	P54	0,71	VÁLIDA
P12	0,17	OBSERVABLE	P55	0,83	VÁLIDA
P13	0,45	VÁLIDA	P56	0,85	VÁLIDA
P14	0,76	VÁLIDA	P57	0,75	VÁLIDA
P15	0,64	VÁLIDA	P58	0,31	VÁLIDA
P16	0,57	VÁLIDA	P59	0,36	VÁLIDA
P17	0,57	VÁLIDA	P60	0,69	VÁLIDA
P18	0,57	VÁLIDA	P61	0,55	VÁLIDA
P19	0,76	VÁLIDA	P62	0,55	VÁLIDA
P20	0,70	VÁLIDA	P63	0,09	OBSERVABLE
P21	0,70	VÁLIDA	P64	0,56	VÁLIDA
P22	0,73	VÁLIDA	P65	0,07	OBSERVABLE
P23	0,75	VÁLIDA	P66	0,55	VÁLIDA
P24	0,58	VÁLIDA	P67	0,72	VÁLIDA
P25	-0,17	OBSERVABLE	P68	0,79	VÁLIDA
P26	-0,20	OBSERVABLE	P69	0,55	VÁLIDA
P27	-0,20	OBSERVABLE	P70	0,41	VÁLIDA
P28	-0,07	OBSERVABLE	P71	0,77	VÁLIDA
P29	-0,20	OBSERVABLE	P72	0,73	VÁLIDA
P30	0,48	VÁLIDA	P73	0,68	VÁLIDA
P31	0,69	VÁLIDA	P74	0,76	VÁLIDA
P32	0,56	VÁLIDA	P75	0,61	VÁLIDA
P33	0,38	VÁLIDA	P76	0,69	VÁLIDA

P34	0,76	VÁLIDA		P77	0,60	VÁLIDA
P35	0,36	VÁLIDA		P78	0,57	VÁLIDA
P36	0,49	VÁLIDA		P79	0,72	VÁLIDA
P37	0,80	VÁLIDA		P80	0,69	VÁLIDA
P38	0,63	VÁLIDA		P81	0,57	VÁLIDA
P39	0,58	VÁLIDA		P82	0,60	VÁLIDA
P40	0,52	VÁLIDA		P83	0,63	VÁLIDA
P41	0,51	VÁLIDA		P84	0,63	VÁLIDA
P42	0,71	VÁLIDA		P85	0,64	VÁLIDA
P43	0,67	VÁLIDA		P86	0,62	VÁLIDA

Regla de decisión: Cuando el valor de α -Cronbach es >0.5 se considera que el instrumento es confiable

Confiabilidad	α -Cronbach
Elevada	0.8 - 1
Aceptable	0.6 - 0.7
Regular	0.4 - 0.5
Baja	0.2 - 0.3
Muy baja	0 - 0.2

Conclusión: El valor de alfa para la variable 2 “Integración conceptual” es 0.91, encontrándose en la escala elevada, es decir el instrumento de medición para este factor es altamente confiable para el estudio requerido, por lo que tiene la capacidad o propiedad de repetibilidad. Este hecho involucra que es posible de poder ser aplicado para otras investigaciones.

4.1.1.3 Validez para la variable X “Formación del sistema de una personalidad” según la correlación de Pearson

Fórmula aplicada

$$n = 12$$

$$\bar{X} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^{12} X_i \quad y \quad \bar{Y} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^{12} Y_i$$

$$Cov(x, y) = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^{12} (x_i - \bar{X})(y_i - \bar{Y})$$

$$s^2_x = \frac{1}{(n-1)} \sum_{i=1}^{12} (x_i - \bar{X})^2$$

$$s^2_y = \frac{1}{(n-1)} \sum_{i=1}^{12} (y_i - \bar{Y})^2$$

Tabla N° 05. Validación de la variable X “Formación del sistema de una personalidad” según la correlación de Pearson

ITEMS	r PEARON	CALIFICACIÓN	ITEMS	r PEARON	CALIFICACIÓN
P1	0.35	VÁLIDA	P63	0.23	VÁLIDA
P2	0.21	VÁLIDA	P64	0.60	VÁLIDA
P3	0.41	VÁLIDA	P65	0.68	VÁLIDA
P4	0.28	VÁLIDA	P66	0.55	VÁLIDA
P5	0.41	VÁLIDA	P67	0.15	VÁLIDA
P6	0.41	VÁLIDA	P68	0.01	OBSERVABLE
P7	0.41	VÁLIDA	P69	0.34	VÁLIDA
P8	0.05	OBSERVABLE	P70	0.43	VÁLIDA
P9	0.22	VÁLIDA	P71	0.26	VÁLIDA
P10	0.35	VÁLIDA	P72	0.14	VÁLIDA
P11	0.22	VÁLIDA	P73	0.66	VÁLIDA
P12	0.01	OBSERVABLE	P74	0.44	VÁLIDA
P13	0.01	OBSERVABLE	P75	0.00	OBSERVABLE
P14	0.51	VÁLIDA	P76	0.36	VÁLIDA
P15	0.35	VÁLIDA	P77	0.30	VÁLIDA
P16	0.38	VÁLIDA	P78	0.32	VÁLIDA
P17	0.22	VÁLIDA	P79	0.59	VÁLIDA
P18	0.10	VÁLIDA	P80	0.12	VÁLIDA
P19	0.06	OBSERVABLE	P81	0.54	VÁLIDA
P20	0.02	OBSERVABLE	P82	0.42	VÁLIDA
P21	0.21	VÁLIDA	P83	0.27	VÁLIDA
P22	0.41	VÁLIDA	P84	0.62	VÁLIDA
P23	0.46	VÁLIDA	P85	0.36	VÁLIDA
P24	0.28	VÁLIDA	P86	0.70	VÁLIDA
P25	0.27	VÁLIDA	P87	0.12	VÁLIDA
P26	0.50	VÁLIDA	P88	0.12	VÁLIDA
P27	0.36	VÁLIDA	P89	0.05	OBSERVABLE
P28	0.31	VÁLIDA	P90	0.10	VÁLIDA
P29	0.32	VÁLIDA	P91	0.19	VÁLIDA
P30	0.14	VÁLIDA	P92	0.28	VÁLIDA
P31	0.44	VÁLIDA	P93	0.28	VÁLIDA
P32	0.44	VÁLIDA	P94	0.28	VÁLIDA
P33	0.40	VÁLIDA	P95	0.00	OBSERVABLE
P34	0.57	VÁLIDA	P96	0.07	OBSERVABLE
P35	0.48	VÁLIDA	P97	0.03	OBSERVABLE
P36	0.46	VÁLIDA	P98	0.30	VÁLIDA
P37	0.51	VÁLIDA	P99	0.34	VÁLIDA
P38	0.36	VÁLIDA	P100	0.16	VÁLIDA

P39	0.36	VÁLIDA		P101	0.38	VÁLIDA
P40	0.23	VÁLIDA		P102	0.44	VÁLIDA
P41	0.32	VÁLIDA		P103	0.18	VÁLIDA
P42	0.32	VÁLIDA		P104	0.34	VÁLIDA
P43	0.08	OBSERVABLE		P105	0.19	VÁLIDA
P44	0.21	VÁLIDA		P106	0.36	VÁLIDA
P45	0.36	VÁLIDA		P107	0.22	VÁLIDA
P46	0.36	VÁLIDA		P108	0.40	VÁLIDA
P47	0.31	VÁLIDA		P109	0.28	VÁLIDA
P48	0.24	VÁLIDA		P110	0.34	VÁLIDA
P49	0.48	VÁLIDA		P111	0.34	VÁLIDA
P50	0.51	VÁLIDA		P112	0.00	OBSERVABLE
P51	0.42	VÁLIDA		P113	0.04	OBSERVABLE
P52	0.55	VÁLIDA		P114	0.05	OBSERVABLE
P53	0.41	VÁLIDA		P115	0.00	OBSERVABLE
P54	0.53	VÁLIDA		P116	0.34	VÁLIDA
P55	0.65	VÁLIDA		P117	0.27	VÁLIDA
P56	0.44	VÁLIDA		P118	0.15	VÁLIDA
P57	0.44	VÁLIDA		P119	0.03	OBSERVABLE
P58	0.51	VÁLIDA		P120	0.21	VÁLIDA
P59	0.41	VÁLIDA		P121	0.26	VÁLIDA
P60	0.45	VÁLIDA		P122	0.34	VÁLIDA
P61	0.39	VÁLIDA		P123	0.08	OBSERVABLE
P6 P62 2	0.41	VÁLIDA				

Conclusión

Se observó que la mayoría de Ítems para la variable dependiente 1 “Formación del sistema de una personalidad” son mayores a 0.20 (correlación individual con el total), por lo que el instrumento es válido. Solamente algunos ítems han resultado observables, por lo que se procedió a excluirlos en el cuestionario final.

4.1.1.4 Confiabilidad para la variable X “Formación del sistema de una personalidad” según el coeficiente Alfa de Cronbach

Como segundo paso se realizó la confiabilidad del instrumento, y puesto que los datos fueron de tipo escala, se procedió a analizar el Alfa de Cronbach, el cual se detalla a continuación:

Por cada columna, se calculó las varianzas, es decir para las 209 preguntas y para el total de puntajes. Se sumaron las 209 varianzas de las 209 preguntas y este valor se reemplazó en la fórmula de la siguiente manera:

Nº Variables	209
k	12
r-Alpha de Cronbach	0.93

$$\alpha' \text{ Cronbach} = \frac{k}{(k-1)} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^{209} s_i^2}{s_T^2} \right) = \frac{209}{(209-1)} \left(1 - \frac{368.49}{5147.7} \right)$$

Condición	Alfa de cronbach
Elevada	0.8 - 1
Aceptable	0.6 - 0.7
Regular	0.4 - 0.5
Baja	0.2 - 0.3
Muy baja	0 - 0.2

Tabla N° 06. Confiabilidad para la variable X “Formación del sistema de una personalidad” según el coeficiente Alfa de Cronbach

ITEMS	Coeficiente Alfa de Cronbach	CALIFICACIÓN		ITEMS	Coeficiente Alfa de Cronbach	CALIFICACIÓN
P1	0,30	VÁLIDA		P63	0,12	OBSERVABLE
P2	0,24	VÁLIDA		P64	0,68	VÁLIDA
P3	0,55	VÁLIDA		P65	0,73	VÁLIDA
P4	0,33	VÁLIDA		P66	0,41	VÁLIDA
P5	0,55	VÁLIDA		P67	-0,03	OBSERVABLE
P6	-0,01	OBSERVABLE		P68	0,09	OBSERVABLE
P7	0,21	VÁLIDA		P69	0,01	OBSERVABLE
P8	0,42	VÁLIDA		P70	0,49	VÁLIDA
P9	0,01	OBSERVABLE		P71	0,26	VÁLIDA
P10	0,09	OBSERVABLE		P72	0,29	VÁLIDA
P11	0,09	OBSERVABLE		P73	0,68	VÁLIDA
P12	0,59	VÁLIDA		P74	0,30	VÁLIDA
P13	0,27	OBSERVABLE		P75	0,22	VÁLIDA
P14	0,54	VÁLIDA		P76	0,61	VÁLIDA
P15	0,54	VÁLIDA		P77	0,49	VÁLIDA
P16	0,27	VÁLIDA		P78	0,37	VÁLIDA
P17	-0,08	OBSERVABLE		P79	0,72	VÁLIDA
P18	-0,17	OBSERVABLE		P80	0,11	OBSERVABLE
P19	-0,07	OBSERVABLE		P81	0,34	VÁLIDA
P20	0,36	VÁLIDA		P82	0,32	VÁLIDA
P21	0,00	OBSERVABLE		P83	0,44	VÁLIDA
P22	0,55	VÁLIDA		P84	0,76	VÁLIDA
P23	0,38	VÁLIDA		P85	0,40	VÁLIDA
P24	0,33	VÁLIDA		P86	0,59	VÁLIDA
P25	0,38	VÁLIDA		P87	0,04	OBSERVABLE
P26	0,69	VÁLIDA		P88	0,04	OBSERVABLE
P27	0,43	VÁLIDA		P89	0,03	OBSERVABLE
P28	-0,11	OBSERVABLE		P90	0,21	VÁLIDA
P29	0,40	VÁLIDA		P91	0,06	OBSERVABLE
P30	0,14	OBSERVABLE		P92	0,33	VÁLIDA

P31	0,34	VÁLIDA		P93	0,33	VÁLIDA
P32	0,44	VÁLIDA		P94	0,33	VÁLIDA
P33	0,62	VÁLIDA		P95	0,22	VÁLIDA
P34	0,49	VÁLIDA		P96	0,12	OBSERVABLE
P35	0,49	VÁLIDA		P97	0,27	VÁLIDA
P36	0,38	VÁLIDA		P98	0,34	VÁLIDA
P37	0,62	VÁLIDA		P99	0,56	VÁLIDA
P38	0,25	VÁLIDA		P100	0,01	OBSERVABLE
P39	0,25	VÁLIDA		P101	0,21	VÁLIDA
P40	0,01	OBSERVABLE		P102	0,28	VÁLIDA
P41	0,13	OBSERVABLE		P103	0,18	OBSERVABLE
P42	0,13	OBSERVABLE		P104	0,21	VÁLIDA
P43	-0,19	OBSERVABLE		P105	0,21	VÁLIDA
P44	-0,04	OBSERVABLE		P106	0,03	OBSERVABLE
P45	0,25	VÁLIDA		P107	0,23	VÁLIDA
P46	0,19	OBSERVABLE		P108	0,33	VÁLIDA
P47	0,56	VÁLIDA		P109	0,27	VÁLIDA
P48	0,43	VÁLIDA		P110	0,18	OBSERVABLE
P49	0,56	VÁLIDA		P111	0,17	OBSERVABLE
P50	0,62	VÁLIDA		P112	0,21	VÁLIDA
P51	0,41	VÁLIDA		P113	0,01	OBSERVABLE
P52	0,53	VÁLIDA		P114	0,27	VÁLIDA
P53	0,64	VÁLIDA		P115	0,04	OBSERVABLE
P54	0,54	VÁLIDA		P116	0,03	VÁLIDA
P55	0,72	VÁLIDA		P117	0,12	OBSERVABLE
P5 P566	0,48	VÁLIDA		P118	0,02	OBSERVABLE
P57	0,48	VÁLIDA		P119	0,25	VÁLIDA
P58	0,53	VÁLIDA		P120	0,56	VÁLIDA
P59	0,64	VÁLIDA		P121	0,28	VÁLIDA
P60	0,46	VÁLIDA		P122	0,02	OBSERVABLE
P61	0,59	VÁLIDA		P123	0,25	VÁLIDA
P6 P62 2	0,71	VÁLIDA				

Regla de decisión: Cuando el valor de α -Cronbach es >0.5 se considera que el instrumento es confiable

Confiabilidad	α -Cronbach
Elevada	0.8 - 1
Aceptable	0.6 - 0.7
Regular	0.4 - 0.5
Baja	0.2 - 0.3
Muy baja	0 - 0.2

Conclusión: El valor de alfa para la variable X “Formación del sistema de una personalidad” es 0.89 encontrándose en la escala elevada, es decir el instrumento de medición para este factor es

altamente confiable para el estudio requerido. Por lo que el instrumento tiene la capacidad o propiedad de repetibilidad.

4.2 Prueba de Hipótesis

4.2.1 Prueba de la Hipótesis General

Relación de la variable 1 “*Formación del sistema de una personalidad*” y la variable 2 “*Integración conceptual*” en los adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve en el INR “Adriana Rebazza Flores”.

H₁: La variable X “*Formación del sistema de una personalidad*” se relaciona positivamente con la variable Y “*Integración conceptual*”.

Regla de decisión:

$P \geq \alpha \rightarrow$ No se rechaza H₀

$P < \alpha \rightarrow$ Se rechaza H₀

4.2.2 Análisis previo (Bondad de ajuste)

Se analizó el porcentaje de variabilidad de Y “*Integración conceptual*” explicado por X “*Formación del sistema de una personalidad*”

Tabla N° 07. Análisis de Regresión Lineal Simple entre la Variable X “*Formación del sistema de una personalidad*” y la Variable Y “*Integración conceptual*”

Regresión	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,0.75	,0.56	,0.51	51.83

Según la tabla 07, se pudo observar que a través de la prueba de regresión (análisis de influencia simple) se determina que el Coeficiente de determinación R^2 (bondad de ajuste) es de 0.56, por lo cual concluimos que la variable X “*Formación del sistema de una personalidad*” se relaciona positivamente en el 56 % con la variable Y “*Integración conceptual*”, y, por lo tanto, se concluye que el otro 44% restante aparece en relación con otras variables no consideradas en este estudio.

La correlación entre la variable X “Formación del Sistema de una Personalidad” e Y “Integración conceptual”, se puede apreciar en la figura 13:

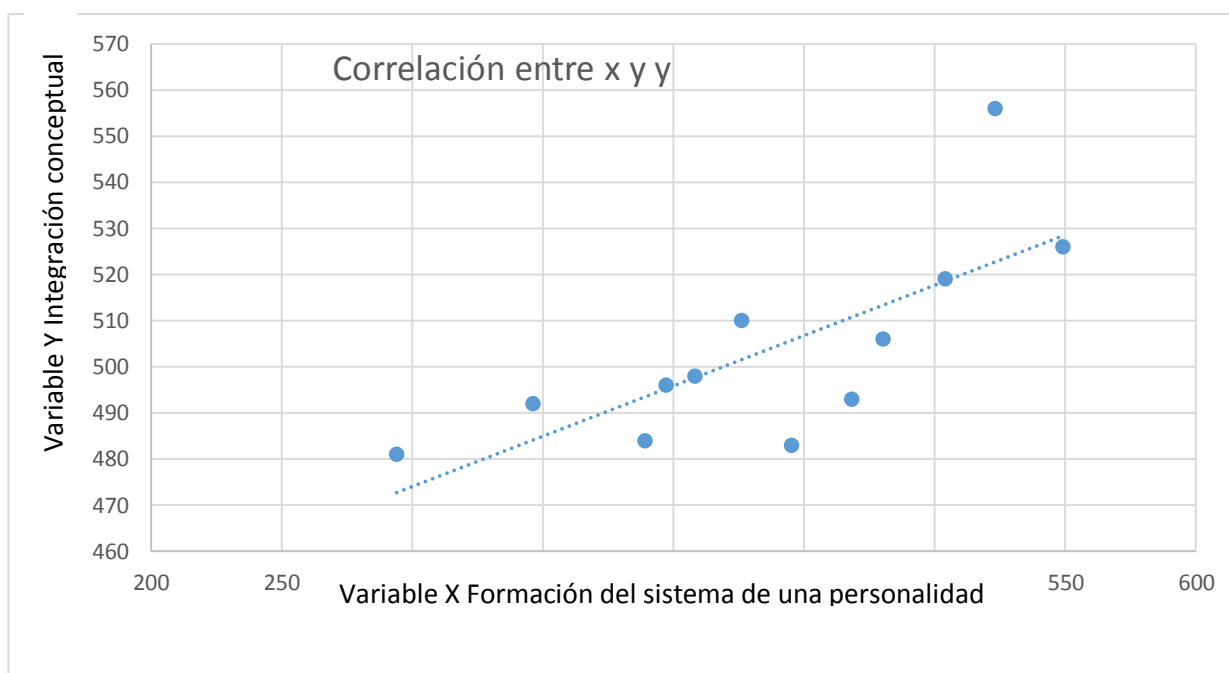


Figura 13. Correlación entre la “Formación del Sistema de una Personalidad” y la “Integración conceptual”

<i>Estadísticas de la regresión</i>	
Coeficiente de correlación múltiple	0.75
Coeficiente de determinación R^2	0.56
R^2 ajustado	0.51
Error típico	51.83
Observaciones	12.00

4.2.3 Análisis según el ANOVA (Resultado de los mínimos cuadrados ordinales)

A continuación, se pasa a contrastar la hipótesis, para ello se analizará la salida del cuadro Anova.

Tabla No. 08. Análisis de Varianza-ANOVA entre la variable X Formación del sistema de una personalidad y la variable Y Integración Conceptual

ANOVA	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	34012.50	1	34012.50	12.66	0.01
Residual	26867.75	10	2686.77		
Total	60880.25	11			

Los resultados del Análisis de Varianza-ANOVA (tabla) mostraron que el p-valor (sig.) es menor que 0,05, con lo cual podemos decir que se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, el modelo de regresión lineal es adecuado para mejorar la estimación de los valores de la variable Y. Además, el coeficiente de determinación $R^2 = 56\%$, lo cual implica que r es mayor que cero y que, en consecuencia, ambas variables están linealmente relacionadas.

Tabla N° 09 Correlación global obtenida a partir de la variable X Formación del sistema de una personalidad y la variable Y Integración Conceptual

	Y	X
Y	1	
X	0.747448	1

Al analizar las correlaciones por dimensión, se puede obtener la siguiente tabla

Tabla N° 10. Correlaciones obtenida a partir de las dimensiones de la variable X Formación del sistema de una personalidad y la variable Y Integración Conceptual

	Y1	Y2	Y3
X1	0.488088	0.267764	0.582038
X2	0.229882	0.618574	0.677921
X3	-0.27695	-0.09979	-0.057

4.3 Datos añadidos

En esta sección, se incluyen datos de algunos participantes en el programa, a quienes se les pudo acompañar más tiempo, por la pertinencia del estudio y el consentimiento de los padres.

Se debe indicar que esta sección no corresponde a un resultado. Solamente se trata de pacientes con quienes se tuvo la oportunidad de participar con ellos fuera de la terapia y (en algunos casos) jornadas completas de trabajo, durante días enteros.

No se ha incluido a todos los miembros de la muestra total, puesto que esta parte ya no conforma parte de la investigación, sino que solamente ayudó para la mejora del trabajo.

4.3.1 SUJETO 01:

Edad: 17 años

Género: masculino

Diagnóstico:

- a. Trastorno del desarrollo intelectual leve
- b. Trastorno mixto del lenguaje- disfasia
- c. Hipotonía congénita
- d. Intolerancia al corticoide

Medicación: ninguna

Formación del sistema de la personalidad, a partir del trabajo que desempeña:

- a. Intervención médica:
 - a.1 Terapia del lenguaje
 - a.2 Terapia psicopedagógica
 - a.3 Terapia de comprensión lectora
 - a.4 Terapia de habilidades sociales
 - a.5 Terapia física
 - a.6 Terapia de posturas
 - a.7 Terapia de deportes
 - a.8 Terapia ocupacional – pretalleres
- b. Intervención educativa:

El paciente se encuentra dentro del programa de Inclusión Escolar, cursa el tercer grado de educación secundaria, con un Programa Educativo Individualizado (PEI), a través de la intervención familiar y de SAANE, mediante la cual las competencias del currículo se hacen diferenciales para la persona con discapacidad y le permiten una integración en el grupo en el que se encuentra.
- c. Intervención social:
 - c.1 Paciente que asiste al Conservatorio Nacional de Música, a través del aprendizaje del instrumento PIANO. Se encuentra en el nivel 02 de acuerdo al método Fletcher y en el segundo curso, de acuerdo al método Thompson
 - c.2 Aprendizaje vivencial, a través de diversas situaciones experienciales, tales como asistencia a museos, visitas turísticas, conciertos, Eucaristía etc.

Resultados:

- A. Lenguaje

El paciente en mención ha sido estimulado desde el momento en el que se le diagnosticó retraso en el desarrollo psicomotor (1 año y 2 meses), por lo que su disfasia y trastorno mixto del lenguaje ha sido superado en gran medida. Tiene problemas a

nivel de la articulación del fonema vibrante (/r/) y los fonemas trabados (/br/, /fr/, /pr/), así como la pronunciación de la sibilante alveolar en posición final (/s/). Sin embargo, maneja un desarrollo de la conversación sobre temas que le interesen, por lo que su mensaje se hace comprensible, especialmente si se pasa un tiempo con él.

B. Conocimiento

Posee un conocimiento general sobre cultura. Sabe de temas históricos, turismo, música, autos, cristiandad, entre otros aspectos. A pesar de ello, en algunas circunstancias, se le debe ayudar a que regrese al tema en mención, porque daría la impresión que su pensamiento funciona mucho más rápido que su articulación, lo que en muchas circunstancias impide la total comprensión del enunciado. Se da cuenta de sus limitaciones y las asume (la mayoría de veces) y se denota aceptación (la mayoría de las veces, también).

C. Aprendizaje

Su nivel de aprendizaje es concreto, puesto que evidencia un desarrollo vivencial. Sin embargo, el aprendizaje formal también se ha evidenciado, especialmente en temas lógicos y de abstracción. Su proceso es más lento que para la mayoría de jóvenes de su edad; sin embargo, con una adecuada intervención educativa ha logrado desarrollar muchas capacidades, tales como leer, escribir, conocer, interpretar (con ayuda), criticar, etc.

D. Autonomía

Posee una autonomía en su cuidado y aspecto personal. Sin embargo, todavía no es capaz de transportarse solo, así como en sus quehaceres cotidianos (tareas, cocina, lavandería, etc.)

E. Socialización

Al joven le es sencillo socializarse con personas adultas. No sucede lo mismo con jóvenes de su edad, puesto que con ellos le resulta sumamente difícil mantener una conversación.

F. Desarrollo de la abstracción

Hasta el momento se ha podido encontrar que el sujeto estudiado posee un muy buen desarrollo de la integración conceptual (abstracción), especialmente en su dimensión de metáfora y dimensión amalgama, más que la proyección de los espacio abducto-combinados. Puede inferir claramente situaciones que aún no han sucedido, así como desarrollar personificaciones, metonimias y confluir aspectos de dos o tres elementos.

4.3.2 SUJETO 02:

Edad: 15 años

Género: femenino

Diagnóstico:

- a. Trastorno del desarrollo intelectual leve
- b. Autismo leve

Medicación: la madre no refiere; sin embargo, parece que sí recibe un tipo de tratamiento.

Formación del sistema de la personalidad, a partir del trabajo que desempeña:

- a. Intervención médica:
 - a.1 Terapia del lenguaje
 - a.2 Terapia psicopedagógica
 - a.3 Terapia de habilidades sociales
 - a.4 Terapia de deportes

- b. Intervención educativa:

La paciente terminó hace dos años su educación primaria en un colegio regular. Sin embargo, por lo que la madre menciona ya no fue posible continuar, porque la inclusión educativa no se daba de manera integral en la escuela en la que se encontraba y la estudiante era víctima de maltratos constantes. Actualmente, se encuentra en un CETPRO llevando la carrera de cosmetología.

- c. Intervención social:

c.1 La madre menciona que es muy importante para ella y sus dos hijos (ambos con el síndrome del autismo) interactuar con personas de su edad, por lo que tiene mucho contacto con sus primos hermanos que viven en el mismo edificio.

Resultados:

A. Lenguaje

La paciente maneja un lenguaje con fonemas completos. Sin embargo, su nivel de comunicación es muy bajo. Resulta muy difícil interactuar con ella. Generalmente, conversa con su madre a través de las preguntas que se pueden formular o lo hace en tercera persona.

B. Conocimiento

Posee un conocimiento general. Se interesa por aspecto que tengan que ver con la figura del cuerpo humano y/o modas o diseño, propio de la carrera que se encuentra estudiando. Por lo que refiere su madre ha desarrollado diversos aspectos de su trabajo en situaciones cotidianas.

C. Aprendizaje

Su nivel de aprendizaje es concreto, puesto que evidencia un desarrollo vivencial

D. Autonomía

Posee una autonomía en su cuidado y aspecto personal. Sin embargo, todavía no es capaz de transportarse sola. Apoya en algunas actividades del quehacer cotidiano, pero no le gusta hacerlo.

E. Socialización

Por las características de las personas autistas, a la paciente le cuesta socializar con personas extrañas. Puede realizarlo con personas cercanas, a quienes se dirige en determinadas circunstancias.

G. Desarrollo de la abstracción

En proceso de estudio.

4.3.3 SUJETO 03:

Edad: 19 años

Género: masculino

Diagnóstico:

- a. Trastorno del desarrollo intelectual leve
- b. Aunque su madre no lo manifiesta, parece ser que presenta una hiperactividad, con ligeros rasgos de desatención.

Medicación: no precisa

Formación del sistema de la personalidad, a partir del trabajo que desempeña:

- a. Intervención médica:
 - a.1 Terapia de habilidades sociales
 - a.5 Terapia física
- b. Intervención educativa:

Estudiante de la universidad César Vallejo, actualmente se encuentra cursando el segundo ciclo de la carrera de Comunicaciones. Su inclusión en dicho centro de estudios no se encuentra determinada, pero su madre refiere que a partir del presente semestre es posible que sí se avise a dicha universidad para que se haga un aprendizaje conjunto entre el centro de estudios y la familia.
- c. Intervención social:
 - c.1 Paciente que vive con sus dos padres. Es el menor de tres hermanos y desde que fue diagnosticado la familia ha realizado un trabajo de acompañamiento en todos los ámbitos.

Resultados:

A. Lenguaje

El paciente en mención ha sido estimulado desde el momento en el que se le diagnosticó el retraso. Presenta un dominio bastante grande de la lengua y es fácil mantener una conversación con él. Además, se muestra sumamente curioso

en relación a diversos temas y se le puede considerar su capacidad de liderazgo. Por lo conversado, sus valores están muy bien cimentados, pues aunque puede compartir con sus compañeros que no presentan habilidades diferentes, la situación es que considera que la droga en cualquier manifestación (alcohol, cigarrillo o cualquier otra forma) no debe ser consumida. Asimismo, se muestra fácil para cambiar de conversación y de detalles sobre la misma.

B. Conocimiento

Posee un conocimiento general sobre temas referidos a su especialidad. Explica detalles acerca de lo que le gustaría realizar, lo que puede denotar un alto contenido de abstracción al referirse a situaciones de carácter anecdótico o entender los chistes que se le presentan.

C. Aprendizaje

Su nivel de aprendizaje es formal también se ha evidenciado, especialmente en temas lógicos y de abstracción. Sin embargo, el principal problema radica en la parte lógico matemática, para lo que no resulta muy competente.

D. Autonomía

Posee una autonomía en su cuidado y aspecto personal. Asimismo, es capaz de desplazarse solo a grandes distancias. Se atiende y se autodirige. Sin embargo, cuando algo no le sale como lo tiene esperado o le molesta, muestra agresividad y puede alterar el comportamiento natural.

E. Socialización

Al joven le es sencillo socializarse con todo tipo de personas.

F. Desarrollo de la abstracción

Hasta el momento se ha podido encontrar que el sujeto estudiado posee un muy buen desarrollo de la integración conceptual (abstracción), especialmente en su dimensión de metáfora y dimensión amalgama, más que la proyección de los espacio abducto-combinados. Puede inferir claramente situaciones que aún no han sucedido, así como desarrollar

personificaciones, metonimias y confluir aspectos de dos o tres elementos.

4.3.4 SUJETO 04:

Edad: 18 años

Género: femenino

Diagnóstico:

- e. Trastorno del desarrollo intelectual leve
- f. Hipotonía adquirida
- g. Déficit de atención y concentración
- h. Ansiedad y depresión

Medicación actual: ansiolítico

Formación del sistema de la personalidad, a partir del trabajo que desempeña:

- a. Intervención médica:
 - a.1 Terapia de habilidades sociales
 - a.2 Terapia física
 - a.3 Terapia ocupacional: pretalleres
- b. Intervención educativa:

Estudiante del instituto SISE, cursando la carrera de Secretariado y Asistentes de Gerencia, cursando el segundo ciclo. Asimismo, cursa el III ciclo de inglés en el mencionado instituto. La inclusión ha procedido a nivel de la comunicación hecha a la directora del centro, pero con los docentes es ella quien les especifica su discapacidad para hacer las adaptaciones correspondientes.
- c. Intervención social:
 - c.1 Paciente que vive con su madre. Es la menor de dos hermanas. Hasta los cinco meses su desarrollo fue normal; sin embargo, a partir de un virus de la corriente de El Niño del año 1997, padeció de fiebres y llegó a convulsionar más de 40 veces, lo que ocasionó la discapacidad. A pesar de ello, la familia, especialmente la madre, ha desarrollado un

acompañamiento a la paciente en todos los ámbitos de su vida, por lo que ella ha representado a CONADIS en diversas oportunidades.

Resultados:

A. Lenguaje

La paciente ha sido estimulada desde el momento en el que se le diagnosticó el retraso. Presenta un dominio bastante grande de la lengua y es fácil mantener una conversación con ella. Asimismo, sus dotes de liderazgo la ayudan a mantener una relación con ella de manera muy natural. Muestra dominio de sí misma, aunque en algunas ocasiones sus respuestas estén cargadas de angustia, producto de la ansiedad y depresión por la que pasa.

B. Conocimiento

Posee un conocimiento general sobre temas referidos a saberes generales. Sin embargo, la memoria a largo tiempo es la que se encuentra alterada, puesto que le cuesta trabajo recordar conceptos. Asimismo, su psicomotricidad gruesa y fina no le ayuda a poder resolver, del todo, su interacción en el hogar.

C. Aprendizaje

Su nivel de aprendizaje es abstracto. Logra mantenerse en la actividad por tiempos largos, pero su atención es muy ligera, lo que no ayuda a que pueda recuperar los saberes. Como se mencionó, ella puede retener el conocimiento en un periodo corto; sin embargo, para espacios largos, no puede hacerlo.

D. Autonomía

Posee una autonomía en su cuidado y aspecto personal. Asimismo, es capaz de desplazarse sola con una ruta establecida. Se atiende y se autodirige. Por ejemplo, su madre le deposita en una cuenta el dinero que le va a servir

para sus pasajes y ella debe administrarlo durante el mes. Sin embargo, todavía no puede manejarse sola en cuanto a lo que debe hacer.

E. Socialización

A la joven le es sencillo socializarse con todo tipo de personas; sin embargo, expresa que sus compañeros y compañeras no platican con ella.

F. Desarrollo de la abstracción

Hasta el momento se ha podido encontrar que la persona posee un muy buen desarrollo de la integración conceptual (abstracción), especialmente en sus tres dimensiones. Puede inferir claramente situaciones que aún no han sucedido, así como desarrollar personificaciones, metonimias y confluir aspectos de dos o tres elementos. En cuanto al segundo instrumento, la familia ha presentado un excelente trabajo en cuanto a su desarrollo como persona.

4.3.5 SUJETO 05:

Edad: 12 años

Género: masculino

Diagnóstico:

- a. Trastorno del desarrollo intelectual leve
- b. Autismo leve
- c. Medicación: ninguna

Formación del sistema de la personalidad, a partir del trabajo que desempeña:

- a. Intervención médica:
 - a.1 Terapia del lenguaje
 - a.2 Terapia psicopedagógica
 - a.3 Terapia de habilidades sociales
 - a.4 Terapia física
- b. Intervención educativa:

El paciente se encuentra dentro del programa de Inclusión Escolar, cursa el quinto grado de educación primaria, con un Programa Educativo Individualizado (PEI), a través de la intervención familiar y de SAANE. Aunque no se ha desarrollado de la forma esperada, puesto que todavía existe una serie de dificultades a nivel de la inclusión, lo cierto es que se puede establecer que la familia apoya bastante.

c. Intervención social:

Es un paciente al que le gusta todo lo relacionado con la pintura y la música. Sin embargo, no es tolerante a las personas que no conoce.

Resultados:

A. Lenguaje

El paciente en mención ha sido estimulado desde que se enteraron que presentaba autismo leve. A diferencia de su hermana, él ha tenido mayor exposición a las terapias, por lo que cuando se conversa con él puede mantener una conversación. En algunos momentos, incluso llega a reírse frente a una determinada situación. Si el tema es de su interés, logra captarlo bastante bien.

B. Conocimiento

Posee un conocimiento general sobre temas que se refieren a los dibujos animados. Por la edad presentada, se puede observar que aún posee inmadurez en relación a los demás pacientes; sin embargo, ha desarrollado el conocimiento en relación a los juegos, software y dibujos.

C. Aprendizaje

Su nivel de aprendizaje es concreto, pero puede llegar a desarrollar el proceso de abstracción siempre y cuando se planteen hechos que él conozca.

D. Autonomía

Posee una relativa autonomía en su cuidado y aspecto personal. Sin embargo, todavía no es capaz de mantener el cuidado de su ambiente de igual manera.

E. Socialización

Al joven no le es sencillo socializarse, solamente con su ambiente más cercano. A pesar de ello, durante la entrevista en la que se le preguntó sobre temas de carácter que le interesaban, entonces se mostró dispuesto a contestar. Su madre refiere que el problema surge, sobre todo, cuando se le cambia de ambiente.

F. Desarrollo de la abstracción

Hasta el momento se ha podido encontrar que el sujeto estudiado posee un limitado desarrollo de la integración conceptual (abstracción). Este hecho puede deberse a la edad del adolescente, puesto que aún se le encuentra inmaduro y con algunas actitudes de niño.

4.4 Análisis, interpretación y discusión de resultados

El Coeficiente de determinación R^2 (bondad de ajuste) es de 0.56, por lo cual concluimos que la variable X "*Formación del sistema de una personalidad*" se relaciona en el 56 %. La bondad de ajuste resulta determinante, ya que se trata de personas con un diagnóstico específico. Lo que se ha concluido como mínimos cuadrados para el coeficiente de determinación es lo que se puede verificar a través del instrumento. Los demás resultados pueden verse reflejados en otros lineamientos que pueden ser materia de una siguiente investigación

4.4.1 Discusión de la confiabilidad para las variables

Los ítems observados en la variable Y "*Integración conceptual*" no van a poder ser movidos, puesto que constituyen aspectos que, necesariamente tienen que ver con el espacio y con los tiempos. En el trabajo realizado y durante las entrevistas, se pudo corroborar estos hechos. En primer lugar, las personas con TDI no reconocen ni usan mapas de rutas de orientación y

el sentido del tiempo no es muy común para ellos. Por ejemplo, no son capaces de distinguir la diferencia que existe entre las 5.00 y las 5.30 horas. Para ellos, solamente el reloj marca las 5.00. De igual forma, con relación a los mapas y rutas de orientación. La forma de ubicación se produce a través de otros factores asociados a ellos.

P25	RECONOCE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS OBJETOS.
P26	RECONOCE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS LUGARES EN EL ESPACIO EXTERIOR.
P27	RECONOCE Y USA MAPAS DE RUTAS DE ORIENTACIÓN.

X2.1.2 Con relación al tiempo	
PX2.1.2.1	X 2.1.2.1 Sentido del tiempo
P28	SE UBICA EN EL TIEMPO.

4.4.2 De igual forma, los ítems observados en la variable X “*Formación del sistema de una personalidad*” no pueden ser removidos, puesto que constituyen circunstancias sumamente importantes para las personas, pero que –en definitiva- es posible que la situación haya sido baja, puesto que involucra el uso de la morfología, sintaxis y pragmática del idioma, lo cual les resulta sumamente difícil para ellos. Sin embargo, eso no es óbice para que se retiren los ítems, sino que resultan ser hallazgos para una investigación posterior, que pretenda ser de tipo aplicativo.

P33	RECONOCE LA ARMONÍA EN LOS SONIDOS.
P34	RECONOCE EL RITMO EN LOS SONIDOS.
PX2.1.3.2	X 2.1.3.2 Respecto a los sonidos internos
P35	RECONOCE EL TIMBRE DE LAS PERSONAS.
P50	EMPLEA PRONOMBRES ADECUADOS.
P51	EMPLEA LOS NOMBRES CON PROPIEDAD SINTÁCTICA Y MORFOLÓGICA.
P52	EMPLEA LOS DETERMINANTES.
P53	EMPLEA LAS CONSTRUCCIONES ADJETIVAS.

4.4.3 En ambos instrumentos se ha podido determinar la confiabilidad existente entre sus dimensiones e indicadores. A pesar que los instrumentos han sido diseñados para el presente estudio específicamente, eso no los excluye que puedan ser aplicados en cualquier otra circunstancia de evaluación, puesto que la confiabilidad es elevada para ambos casos.

4.4.4 Creación de las variables en función de las cargas factoriales

Para este estudio se planteó la relación lineal de dos variables principales (X y Y), las cuales se crean en función de las sumas totales de cada subgrupo o cada pequeño factor, hasta crear un factor completo X “Formación del Sistema de una Personalidad” e Y “Integración conceptual”. También se pueden crear subfactores para analizar correlaciones individuales. De esta manera se obtendrán las columnas necesarias para el análisis de correlaciones posteriores.

Por ejemplo, Y se obtiene de las sumas Y1.1, Y1.2, Y1.3; de igual manera, X se obtiene de las sumas X1.1, X1.2, X1.3.

La correlación global es muy buena, lo cual demuestra que hay relación entre nuestra variable Y de estudio y la variable X, puesto que supera el 0,58 necesario para establecer dicha correlación, con un nivel de confianza del 0,95%

Se observa que las correlaciones principales están dadas en: X1 vs. Y3, que corresponde al sistema emotivo-afectivo que se correlaciona con el modelo de espacio aducto combinado, lográndose una correlación de 0.582038 a un 95% de confianza, ubicándola como muy buena por exceder (r) que es 0,58

X2 vs. Y2, que corresponde al sistema cognitivo-productivo, el cual se encuentra más relacionado con el modelo de muchos espacios o amalgama, lográndose una correlación de 0.618574 a un 95% de confianza, ubicándola como muy buena por exceder (r) que es 0,58.

X2 vs. Y3, que corresponde al sistema cognitivo-productivo, el cual se encuentra más relacionado con el modelo de los espacios aducto-combinados, lográndose una correlación de 0.677921 a un 95% de confianza, ubicándola como muy buena por exceder (r) que es 0,58.

X1 vs Y1, que corresponde al sistema emotivo-afectivo que se correlaciona con la metáfora conceptual, lográndose una correlación de 0.488088 a un 95% de confianza, ubicándola por debajo de (r) que es 0,58.

4.5 Discusión del análisis de correlación

El menor nivel de correlación entre las variables se da entre 1c, que corresponde al nivel más elevado en la formación del sistema de una personalidad, con respecto a las tres dimensiones materia de análisis en 2: 2a Metáfora; 2b Modelo de muchos espacios o amalgama y 2c: Modelo de los espacios aducto combinados.

Existen algunas situaciones hipotéticas que se podrían plantear al respecto:

- a. La fase conativo-volitiva se forma cuando el joven ha asimilado los patrones morales y de economía que van a determinar sus actitudes volitivas y su carácter. Por el modelo de estudio, se puede observar que existe un alto grado de correspondencia entre las actitudes y la persona; sin embargo, por temas de edad es posible que su conducta todavía no se haya ajustado lo suficiente a una estructura económica de la sociedad.
- b. La muestra no permite medir todo el espacio necesario para que se muestre con total realidad este aspecto. Se requeriría de un estudio posterior para poder evidenciar la relación que puede existir entre ambas variables.

4.6 Discusión con diversos autores

La presente investigación coincide en los resultados con la propuesta dada por Artigás- Pallarés (2013), a través de la cual se estipula que el considerar a las personas con trastorno del desarrollo intelectual, el resultado del término «inteligencia» es aplicable únicamente a que la realidad que ofrece se encuentra un poco lejos del mundo a través del cual se comprende. El autor continúa diciendo que el desarrollo de capacidades se encuentra inscrito a conceptos que devienen de diversos factores, de tipo psicológico, como sociales (p. 162). Es aquí en donde el estudio realizado en la presente tesis puede dar cuenta que los postulados para una persona denominada con trastorno del desarrollo intelectual son diversos, ya que si realmente se realizan los ajustes razonables para ella, entonces el resultado puede ser el no esperado. La literatura ofrece una serie de parámetros en cuanto a las características de la personalidad; sin embargo, el debate gira sobre la existencia de una dimensión que englobe las diversas esferas de conocimiento, entendidos como el aspecto biológico, psicológico y social. Por tanto, desde esta perspectiva, los llamados test de inteligencia serían válidos solamente en un determinado período de tiempo y relacionados al retraso intelectual o retraso en el desarrollo intelectual. No podría hablarse de un trastorno, sino más bien de un retraso en la concepción que se tiene sobre el mundo. Si se continúa con este debate, incluso se podría hablar de otros tipos de situaciones o de otros estilos de aprendizaje y de otras inteligencias que no necesariamente serían las reguladas por las diversas disciplinas biológicas y psicológicas.

Asimismo, el autor propone que no existe una sola habilidad para poder medir el intelecto y que estas se encuentran asociadas a parámetros de índole mental diverso (Artigas-Pallarés, 2003, p. 164). Frente a esta realidad, la presente investigación lo que hace es proponer que como factor principal se encuentra el determinado por factores sociocinéticos (Ortiz, 2005) y que serían uno de los que orientarían el cambio en la persona y el comportamiento. Asimismo, la capacidad de abstracción,

entendida a partir del juicio crítico, se encontraría determinada por estos mismos aspectos, orientados a una adecuada estimulación del pensamiento y la cognición en general.

Al decir de Gort, N. et. al. (2011), las personas en condición de retraso mental presentan comorbilidad asociada a los factores hipercinéticos, oposicionista y disocial, generalizados del desarrollo y de ansiedad. Acorde con la postura de las autoras, se puede indicar que estas características se podrían presentar de manera prevalente en los pacientes materia de estudio. Sin embargo, existe una diferencia sustancial, dado que a pesar de los diagnósticos establecidos para cada uno de los casos, se pudo observar que la conducta y los diversos resultados se encontraban determinados no porque se debiera a situaciones propias de la persona, sino antes bien a los altos índices de discriminación y rechazo de la que eran objeto por parte de sus pares y personas en general. Existe el concepto segregacionista a través del cual el individuo en condición de discapacidad debe adaptarse a la sociedad, tal como esta se encuentra estructurada a partir de parámetros y formas de valor establecidas. No obstante, esta definición no resulta clara, dado que las personas con habilidades diferentes, en lo único que difieren es en cuanto a la forma de aprender y en cuanto a las habilidades sociales. En el desarrollo biológico, la persona adquiere los mismos resultados que una denominada sin discapacidad.

Las autoras al referirse a los trastornos cinéticos, como comorbilidad para la población con RM, establecen que los parámetros de actitud no distan de los de la población en general, con excepción del grado de aparición, dado el mismo retraso. Por ejemplo, las mencionadas autoras denotan la «onmipresencia» de los niños (y por ende los jóvenes) como un problema que surge por la hiperactividad. La presente investigación no concuerda con dichos resultados, puesto que, como se ha visto líneas arriba, este proceso de composición del tiempo tiene que ver con el desarrollo de las habilidades y que si bien es cierto no logra un aprendizaje pleno, sí puede ser determinado en cuanto a habilidades básicas. Con el correr de los años, la dificultad va mermando y se va

componiendo en diferentes estructuras mentales que ayudarán al desarrollo del pensamiento formal o la integración conceptual.

Para Gort, N. et. al. (2011), otro de los factores asociados es el de trastornos de la conducta oposicionista, desafiante y disocial, puesto que en la investigación que ellas realizaron obtuvieron entre el 25 y el 29% de casos de la población estudiada. Nuevamente, no nos encontramos conformes con el resultado estipulado, dado que las autoras consideran que este trastorno conforma parte del retraso y viene asociado a él. Desde nuestra mirada, este hecho (no lo llamaríamos trastorno), resultaría una consecuencia de la actitud que se posee frente a lo diferente. La sociedad no se encuentra preparada para aceptar a personas en condición de discapacidad intelectual y, por tanto, no reúne los requisitos que como tal son necesarios para el desarrollo de los procesos asociados.

El trabajo propuesto por Rivero (2016) menciona que las personas en condición de discapacidad intelectual pueden ser capaces de desarrollar capacidades a través del accionar por modelamientos. La propuesta resulta novedosa, dado que la posibilidad en la que se desarrolla se adecuó a las necesidades de cada sujeto, lo que promovió el accionar de la persona con TDI. Dicho protocolo se ajusta parcialmente al desarrollo empleado para la presente investigación, dado que para nuestro caso, no se trabajó únicamente con factores de índole escolar, sino que se asoció a todo tipo de aprendizaje. Otra diferencia encontrada estriba acerca de las condiciones en el modelamiento, dado que este hecho no está relacionado directamente, puesto que para los procesos sociocinéticos se encuentran determinados por las diversas líneas de aprendizaje que se presentaron.

Al decir de Tallis & de Chein (2011), el retraso mental se encontraría asociado a desórdenes psíquicos diversos, tales como el autismo y/o la psicosis, por tanto la propuesta de los autores gira sobre la base que el RM podría pertenecer a un orden diferente al que actualmente se encuentra establecido. Asimismo, en la parte final del texto, aparece un resultado a través del cual se establece la relación de la función materna con el desarrollo cognitivo de la persona en condición de discapacidad

intelectual. Los resultados obtenidos mencionan que «si bien el ejercicio de la función materna no modifica significativamente las producciones cognitivas y la capacidad de simbolización de sus hijos con retraso mental, influyen, sin embargo, en la capacidad de adaptación, promoviendo o limitando la adquisición de habilidades apropiadas para un mejor desempeño social» (p. 102). La mencionada investigación se relaciona con nuestra tesis dado que sí encuentra mejoras en cuanto a la adaptación del individuo. Sin embargo, difiere de esta, puesto que el proceso de simbolización sí se puede desarrollar en las personas con TDI (como se ha probado en los resultados obtenidos). Una vez más, el asunto estriba en cuanto a los lineamientos que estipula la sociedad adecuados para la persona en condición de discapacidad y no en lo que la persona necesita verdaderamente para un adecuado desarrollo en la formación del sistema de una personalidad. A pesar de ello, la información resultante resultó sumamente valiosa para la presente investigación, ya que aportó líneas de acción que se vienen realizando en otras latitudes con resultados semejantes. No obstante, el criterio de promoción de la discapacidad a nivel de la normalización o la adecuación (como lo indican claramente en los resultados) habla todavía de una cultura segregacionista que no incluye a la persona, solamente la integra en algunos aspectos necesarios para algún tipo de convivencia.

En el estudio desarrollado por López Pisón & Monge Galindo (2015) se estipula que en la práctica clínica aparecen muchos pacientes con retraso en el desarrollo y mencionan que resulta de vital importancia considerar el desarrollo del aprendizaje a través de las diversas adquisiciones que se hace a través de los factores externos. Plantean el caso que podrían darse situaciones en las que un niño sin RM tenga rasgos de tal, debido a la poca estimulación; mientras que uno que ha sido debidamente estimulado, podría dar los rasgos de una «falsa normalidad» (p. 140). Este hecho parecería guardar cierto grado de semejanza con nuestra tesis; sin embargo, a pesar que sí coincidimos en la perspectiva de la estimulación, esta no solo se haya asociada a una determinada actitud de tipo conductista (estímulo-respuesta), sino más bien desarrollada con parámetros de cognición apropiados y

establecidos en resguardo del fenómeno de integración conceptual. La formación del sistema de una personalidad y su factibilidad serían la causa para los procesos complejos, tales como una metáfora o un espacio aducto combinado.

IMPACTO O APOORTE DEL ESTUDIO

IMPACTO

De acuerdo a la utilidad y conveniencia para el estudio del problema, se puede concluir que, a pesar que se trate de un estudio que básicamente ha validado la hoja de observación de Integración Conceptual y el cuestionario sobre la Formación del Sistema de una Personalidad planteados, por la naturaleza del estudio y la complejidad del mismo, se determina que los hallazgos que se incluyen se podrán generalizar, puesto que redundarán en circunstancias semejantes. Por otro lado, la importancia del tema impactará en la revisión de la conceptualización determinada para el trastorno del desarrollo intelectual leve en cuanto a la consideración del nivel de abstracción que desarrollan estos jóvenes, lo cual se puede observar como de amplia conveniencia por el tipo de estudio que se desarrolla.

CONCLUSIONES

CONCLUSIÓN GENERAL

Se concluye que el mayor nivel de formación del sistema de una personalidad, según la Teoría Informacional se relaciona positivamente en la mejora del proceso de Integración Conceptual, en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú "Dra. Adriana Rebazza Flores, encontrándose una correlación de 0.747448, lo cual la incluye en el rango de muy buena.

CONCLUSIONES ESPECÍFICAS

5.2.2.1 El mayor nivel de formación del sistema emotivo-afectivo de una personalidad, según la Teoría Informacional, se relaciona positivamente con la mejora del proceso de Integración Conceptual, en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú
“Dra. Adriana Rebazza Flores

5.2.2.1 El mayor nivel de formación del sistema cognitivo-productivo de una personalidad, según la Teoría Informacional, se relaciona positivamente con la mejora del proceso de Integración Conceptual, en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú
“Dra. Adriana Rebazza Flores

5.2.2.1 El mayor nivel de formación del sistema conativo-volitivo de una personalidad, según la Teoría Informacional, se relaciona positivamente con la mejora del proceso de Integración Conceptual, en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú
“Dra. Adriana Rebazza Flores

RECOMENDACIONES

En términos generales, se ha podido evidenciar que, si se estimula adecuadamente a las personas con trastorno del desarrollo intelectual leve, entonces ellas logran alcanzar un alto grado de integración conceptual, que corresponde a la abstracción. Conviene desarrollar actividades que puedan incluir a estos individuos dentro de lo que es el aspecto de la sociedad en su conjunto.

Dentro de los aspectos trabajados y conversados a nivel de la persona con habilidades diferentes y las familias implicadas, se puede determinar que estos pacientes desarrollan altos conceptos sobre su persona, especialmente en cuanto a lo que al aprendizaje y a la escolaridad se refiere. Sin embargo, a pesar de la cuantiosa literatura sobre normativas que los avalan, resulta muy difícil la inclusión en centros de educación regular y/o de nivel superior. Todavía la visión de la sociedad es sesgada en ese aspecto. Se recomienda realizar muchos más estudios que evidencien el gran desarrollo que se puede alcanzar a partir de la neuroplasticidad cerebral y se contribuya a su impacto en el quehacer nacional.

A partir de los resultados obtenidos, se recomendaría continuar con el proceso de investigación de manera experimental, para que se contribuya a que en un futuro cercano seamos un país mucho más inclusivo, con respeto a la diversidad y a la persona. Como decía el Dr. Pedro Ortiz, en relación a la moral de un individuo:

Es pues necesario saber también que las motivaciones morales de la conciencia no son tan fáciles de adquirir y formar. Por un lado, este es el componente de la conciencia que más tiempo toma para formarse; es un componente que, a diferencia de los sentimientos, no se puede formar sólo jugando; que a diferencia de los conocimientos no se puede aprender sólo estudiando: las motivaciones requieren no del estudio y menos del juego, sino del trabajo. Las convicciones morales se forman en el curso del trabajo. (Ortiz P. , 2004)

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aguado Díaz, A. L. (2001). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicobiopatología.
- Álvarez, G. (06 de Febrero de 2012). *Las metáforas y sus caminos sensoriales en el cerebro*. (U. d. Emory, Editor) Obtenido de <http://www.hechosdehoy.com/las-metaforas-y-sus-caminos-sensoriales-en-el-cerebro-14753.htm>
- Amar, J. &. (2005). *Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26813103>
- APA, A. P. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. Madrid España: Editorial Médica Panamericana .
- Artigas-Pallarés, J. (2013). Perfiles cognitivos de la inteligencia límite. Fronteras del retraso mental. *Rev Neurol*, 36(1), 161-167
- Artigas Pallarés, J. (2011). *Trastornos del neurodesarrollo*. Barcelona, España: Viguera: Sociedad de Neurología Pediátrica Española.
- Boló, H. (28 de marzo de 2014). *El manifiesto Psiquiátrico*. Obtenido de http://www.elmanifiesto.com/articulos_imprimir.asp?idarticulo=745
- Brothwell, D. (20 de February de 2014). *Digging up Bones*. Obtenido de Trapation, practice of boring: http://stephen-herero.smugmug.com/Photography/Photos-almost-used-in-sos/2897693_tLPSm3/156028836_kPVqXM9#!i=156028836&k=kPVqXM9
- Burguess, C & Ch. Chiarello. (2000). Neurocognitive Mechanism underlying metaphor comprehension and other figurative languages. *Metaphor and symbolic activity*, 11(02).
- Cáceres Alva, A. (23 de octubre de 2012). *Neurodiversidad: un don y no una discapacidad*. Recuperado el 03 de diciembre de 2015, de Equipo de investigación y tratamiento para personas con habilidades diferentes: <http://eita.pe/eita/neurodiversidad-un-don-y-no-una-discapacidad>
- Celnikier, F. (2013). *Epigenética*. (Epigenética.org) Obtenido de <http://www.epigenetica.org/definiendo-la-epigenetica-y-temas-relacionados/>

- Cerrillo, R. e. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista de investigación en educación*, 11(1), 41-57. Recuperado el 18 de octubre de 2015, de http://www.researchgate.net/publication/251237810_Inclusin_de_jvenes_con_discapacidad_intelectual_en_la_Universidad
- Cogny Legrand, A. (2011). *Neurofeedback*. Obtenido de La neuroplasticidad: www.neurofeedbackmarbella.com/plasticidad.html
- Congreso Internacional: Universidad y discapacidad*. (27 y 28 de noviembre de 2014). Recuperado el 02 de diciembre de 2015, de <http://ciud.fundaciononce.es/>
- Crespo Suárez, E. (Agosto de 2003). El construccionismo y la cognición social. (U. C. Madrid, Ed.) *Política y Sociedad*, 40(02), 15-26.
- Disabilities, A. A. (2010). *AAID*. Obtenido de <http://aaidd.org/us>
- Domínguez, P. J. (18 de setiembre de 2005). La metáfora (Semántica y Pragmática). Espala.
- Fajardo, L. (2007). La metáfora como proceso cognitivo. *Forma y función* 19, *Univesidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C.*, 32.
- Fajardo, L. (2011). *Aproximación a los fundamentos neurológico de la metáfora*. Colombia: Departamento de Lingüística- Universidad Nacional de Colombia.
- Fauconnier, G. &. (2003). Conceptual blending form and meaning. *Recherches en communication*, 2(19), 57-85.
- Galeón, R. (18 de setiembre de 2008). Aprendizaje y estilos. Buenos Aires, Argentina.
- Gambra, J. M. (2008). La metáfora en Aristóteles. *Universidad de Navarra*, 50-68.
- Gómez Cardoso, Á. L. (2008). El retraso mental. Antecedentes y perspectiva. En *Estrategia educativa para la preparación de la familia del niño y la niña con diagnóstico de retraso mental* (págs. 65-66). La Habana-Cuba: Camagüey.
- Gort, N. B., Argota, J. V., & Peraza, M. C. (2011). Consideraciones teóricas sobre patoplastia en comorbilidad Psiquiátrica en niños y adolescentes discapacitados Cognitivos. *Rev. Hosp. Psiquiátrico de la Habana*, 7(2).

- Guillén, J. (04 de octubre de 2013). *Escuela con cerebro*. Obtenido de Un espacio de documentación y debate sobre neurodidáctica: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/10/04/neuroplasticidad-un-nuevo-paradigma-para-la-educacion/>
- Internacional, N. V. (2013). *Sagrada Biblia*. Madrid-España: Casa de la Biblia.
- Lakoff, G. y. (1999). *Metaphors we live be*. Chicago, United States: Chicago University.
- Lakoff, G. y. (2000- versión en español). *Metaphors we live be*. (M. d. cotidiana, Trad.) Chicago, United States: Chicago University.
- Lissi, María Rosa; Zuzulich, María Soledad et al. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile* (Primera edición ed.). Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.
- López Pisón, J., & Monge Galindo, L. (2015). Evaluación y manejo del niño con retraso psicomotor: Trastornos generalizados del desarrollo. *Pediatría Atención Primaria*, 13, 131-144.
- Luckasson, R. B.-D. (2002). *Mental retardation: definition, classification and systems of support*. Washington D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Marín Arrese, J. I. (2011). *Estudio contrastivo de la metáfoa en el discurso periodístico*. Madrid: Tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología, Departamento de Filología Inglesa I.
- Muñoz, C. (2006). Semántica cognitiva: modelos cognitivos y espacios mentales. *A parte rei- revista de Filosofía*, 28.
- ONU. (10 de diciembre de 1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Obtenido de <http://www.un.org/es/sections/what-we-do/protect-human-rights/>
- ONU, O. d. (12 de agosto de 2015). *Oficina del alto comisionado para los Derechos Humanos*. Obtenido de <http://www.ohchr.org/SP/Pages/WelcomePage.aspx>
- Ortiz Cabanillas, P. (2002). *Lenguaje y Habla Personal*. Lima: Fondo Editorial San Marcos.
- Ortiz Cabanillas, P. (2005). *Lenguaje y Habla personal*. Lima- segunda edición: Fondo Editorial San Marcos.

- Ortiz Cabanillas, P. (2009). *Cuadernos de Psicobiología Social. Introducción a una Psicobiología Social del hombre*. Lima- segunda edición: Fondo Editorial San Marcos.
- Ortiz de Zparate, A. (2000). *La metáfora y la incertidumbre informacional*. Madrid: Tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología.
- Ortiz, P. (2002). *El punto de vista social de la Neurociencia*. Obtenido de <http://www.tarpuq.com/sites/default/files/blogPOC/publicaciones/UN%20CONCEPTO%20DE%20PSIQUISMO.pdf>
- Ortiz, P. (2002). *Lenguaje y habla personal*. Lima: Fondo Editorial San Marcos.
- Ortiz, P. (2004). El valor moral del tiempo. *Anales de la Facultad de Medicina*, 260-266.
- Ortiz, P. (2007). *Formación de la personalidad*. Lima: Fondo Editorial San Marcos.
- Parente, D. (2009). *Literalidad, metáfora y cognición*. (A. Universidad de La Plata, Editor) Obtenido de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/dimeta2.pdf>
- Pascual, E. (16 de octubre de 2014). *Los espacios mentales y la integración conceptual*. Obtenido de <https://textosenlinea.com.ar/academicos/Pascual%20-%20Los%20espacios%20mentales%20y%20la%20integracion%20conceptual.pdf>
- Perú, G. d. (1993). *Constitución Política del Perú*. Lima: Ministerio de Educación.
- Perú, G. d. (03 de diciembre de 2012). Ley General de la Persona con Discapacidad. *El Peruano*, pág. 482014.
- Perú, G. d. (09 de julio de 2014). Ley Universitaria 30220. *El Peruano*, XXXI(12914), págs. 527213-527233.
- Ramachandran, V. (2007). *The Tell-Tale Brain*. San Diego, California: Center for Brain and Cognition.
- Real Academia de la Lengua Española, R. (2014). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, Vigésimo tercera edición*. Madrid: Real Academia de la Lengua Española.

- Rivero, M.L.(2016). Influencia de la modelación en el desarrollo intelectual de escolares deficientes mentales. *Revista diálogos e perspectivas em educacão especial* 2(01)
- Rovira, U. (2007). Enseñanza y aprendizaje. Tarragoza, España.
- Scheerenberger, R. (1984). *A history mental retardation*. Baltimore: Brooks Producing .
- Tallis, J., & de Chein, A. E. E. (2011). *Retraso mental en niños y adolescentes: aspectos biológicos, subjetivos, cognitivos y educativos*. Noveduc Libros.
- Tamarit, J. (2006). Discapacidad intelectual. En G. & Millas, *Manual de Atención Temprana - Confederación española de organizaciones a favor de las personas con discapacidad* (págs. 663-682). Valencia-España: Promolibro.
- Vega, I. G. (1986). *Comentario Reales de los Incas*. Lima: Editoria San Marcos.
- Verdugo, M. (03 de octubre de 2003). *Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad*. Obtenido de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6569/verdugo.pdf>
- Wehmeyer, M. L. (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Siglo Cero*, 39(227), 5-18.

ANEXOS

ANEXO 01

MATRIZ DE CONSISTENCIA

**FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD Y SU RELACIÓN CON LA INTEGRACIÓN CONCEPTUAL EN ADOLESCENTES
CON TRASTORNO DEL DESARROLLO INTELECTUAL LEVE**

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPOTESIS GENERAL	VARIABLES				
			VARIABLE	DIMENSIONES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESCALA DE MEDICIÓN	INSTRUMENTO
¿Cuál es la relación entre la formación del sistema de una personalidad, según la Teoría Informacional, y el proceso de Integración Conceptual en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú "Dra. Adriana Rebazza Flores?"	Establecer la relación entre la formación del sistema de una personalidad, según la Teoría Informacional, y el proceso de Integración Conceptual en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú "Dra. Adriana Rebazza Flores.	El mayor nivel de formación del sistema de una personalidad, según la Teoría Informacional, se relaciona con la mejora del proceso de Integración Conceptual, en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú "Dra. Adriana Rebazza Flores.	FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD	X1 SISTEMA AFECTIVO-EMOTIVO	Siempre=5 Frecuentemente=4 Algunas veces=3 Casi nunca=2 Nunca= 1	Alta 125-95 Medio Alta: 66-94 Medio Baja: 36-65 Baja: 0-35	CUESTIONARIO
				X2 SISTEMA COGNITIVO-PRODUCTIVO			
				X3 SISTEMA CONATIVO-VOLITIVO			
			VARIABLE	DIMENSIONES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESCALA DE MEDICIÓN	INSTRUMENTO
			INTEGRACIÓN CONCEPTUAL	Y1 METÁFORA	Siempre=5 Frecuentemente=4 Algunas veces=3 Casi nunca=2 Nunca= 1	Alta 65-87 Medio Alta: 41-64 Medio Baja: 21-40 Baja: 0-20	HOJA DE OBSERVACIÓN
				Y2 MODELO DE MUCHOS ESPACIOS O AMALGAMA			
				Y3 TEORÍA DE LOS ESPACIOS ADUCTO COMBINADOS			

PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPOTESIS ESPECÍFICA	DIMENSIÓN X1: SISTEMA EMOTIVO AFECTIVO DE UNA PERSONALIDAD				
			INDICADORES	SUBINDICADORES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESCALA DE MEDICIÓN	INSTRUMENTO
¿Cuál es la relación entre la formación del sistema emotivo-afectivo de una personalidad, según la Teoría Informacional, en el proceso de Integración Conceptual en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú "Dra. Adriana Rebazza Flores?	Establecer la relación entre la formación del sistema emotivo-afectivo de una personalidad, según la Teoría Informacional, en el proceso de Integración Conceptual en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú "Dra. Adriana Rebazza Flores.	El mayor nivel de formación del sistema emotivo-afectivo de una personalidad, según la Teoría Informacional, se relaciona con la mejora del proceso de Integración Conceptual, en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú "Dra. Adriana Rebazza Flores.	X1.1 FACTORES INTRAPERSONALES	X1.1.1 EN RELACIÓN CON LA ALEGRÍA	Siempre=5 Frecuentemente =4 Algunas veces=3 Casi nunca=2 Nunca= 1	Alta 08-10 Medio Alta: 6-7 Medio Baja: 4-5 Baja: 0-3	CUESTIONARIO
				X1.1.2 EN RELACIÓN CON LA TRISTEZA			
			X1.2 FACTORES INTERPERSONALES	X1.2.1 EN RELACIÓN CON EL AMOR			
				X1.2.2 EN RELACIÓN CON LA CÓLERA			
			X1.3 FACTORES EXTRAPERSONALES	X1.3.1 EN RELACIÓN CON LA TRANQUILIDAD			
				X1.3.2 EN RELACIÓN CON LA ANGUSTIA			

PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPOTESIS ESPECÍFICA	DIMENSIÓN X2: SISTEMA COGNITIVO-PRODUCTIVO DE UNA PERSONALIDAD				
			INDICADORES	SUBINDICADORES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESCALA DE MEDICIÓN	INSTRUMENTO
¿Cuál es la relación entre la formación del sistema cognitivo-productivo de una personalidad, según la Teoría Informacional, y el proceso de Integración Conceptual en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú "Dra. Adriana Rebazza Flores?	Establecer la relación entre la formación del sistema cognitivo-productivo de una personalidad, según la Teoría Informacional, y el proceso de Integración Conceptual en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú "Dra. Adriana Rebazza Flores".	El mayor nivel de formación del sistema emotivo-afectivo de una personalidad, según la Teoría Informacional, se relaciona con la mejora del proceso de Integración Conceptual, en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú "Dra. Adriana Rebazza Flores.	X2.1 CONOCIMIENTOS	X2.1.1 EN RELACIÓN AL ESPACIO	Siempre=5 Frecuentemente=4 Algunas veces=3 Casi nunca=2 Nunca= 1	Alta 60-76 Medio Alta: 41-59 Medio Baja: 21-40 Baja: 0-20	CUESTIONARIO
				X2.1.2 EN RELACIÓN AL TIEMPO			
				X2.1.3 EN RELACIÓN A LOS SONIDOS			
				X2.1.4 EN RELACIÓN AL HABLA PERSONAL			
				X2.1.5 EN RELACIÓN AL ESPACIO-TIEMPO			
			X2.2 APTITUDES COGNITIVAS	X2.2.1 SENTIDO COMÚN Y LÓGICO-MATEMÁTICO			
				X2.2.2 ASTUCIA Y PERICIA			
				X2.2.3 INTUITIVAS Y REFLEXIVAS			
				X2.2.4 TEÓRICAS Y PRÁCTICAS			
				X2.2.5 DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS			
				X2.2.6 DE PARTICULARIZACIÓN Y GENERALIZACIÓN			
				X2.2.7 DE CONCRECIÓN Y ABSTRACCIÓN			

PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPOTESIS ESPECÍFICA	DIMENSIÓN X3: SISTEMA CONATIVO-VOLITIVO DE UNA PERSONALIDAD				
			INDICADORES	SUBINDICADORES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESCALA DE MEDICIÓN	INSTRUMENTO
¿Cuál es la relación entre formación del sistema conativo-volitivo de una personalidad, según la Teoría Informacional, determinado a partir de factores epigenéticos y sociocinéticos, y el proceso de Integración Conceptual en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú "Dra. Adriana Rebazza Flores?	Establecer la relación entre la formación del sistema conativo-volitivo de una personalidad, según la Teoría Informacional, determinada a partir de factores epigenéticos y sociocinéticos, y el proceso de Integración Conceptual en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú "Dra. Adriana Rebazza Flores".	El mayor nivel de formación del sistema conativo-volitivo de una personalidad, según la Teoría Informacional, determinada a partir de factores epigenéticos y sociocinéticos, se relacionará con la mejora del proceso de Integración Conceptual, en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú "Dra. Adriana Rebazza Flores.	X3.1 MOTIVACIONES	X3.1.1 VIRTUDES, DEBERES, VALORES	Siempre=5 Frecuentemente=4 Algunas veces=3 Casi nunca=2 Nunca= 1	Alta 30- 38 Medio Alta: 20-29 Medio Baja: 10-19 Baja: 0-09	CUESTIONARIO
				X3.1.2 CONVICCIONES, RESPONSABILIDADE S			
			X3.2 ACTITUDES Y POSTURAS	X3.2.1 ACTITUDES CONATIVAS			
				X3.2.1 POSTURAS CONATIVAS			

VARIABLE Y: INTEGRACIÓN CONCEPTUAL									
DIMENSIÓN Y1: METÁFORA					DIMENSIÓN Y1: MODELO DE MUCHOS ESPACIOS O AMALGAMA				
INDICADORES	SUBINDICADORES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESCALA DE MEDICIÓN	INSTRUMENTO	INDICADORES	SUBINDICADORES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESCALA DE MEDICIÓN	INSTRUMENTO
Y 1.1 METÁFORA ONTOLOGICA	Y1.1.1 METÁFORAS DE REFERENCIA	Siempre=5 Frecuentemente=4 Algunas veces=3 Casi nunca=2 Nunca= 1	Alta 31-41 Medio Alta: 21-30 Medio Baja: 11-20 Baja: 0-10	HOJA DE OBSERVACIÓN	Y 2.1 ESPACIOS MENTALES DE ENTRADA	Y2.1.1 RELACIONES VITALES	Siempre=5 Frecuentemente=4 Algunas veces=3 Casi nunca=2 Nunca= 1	Alta 21-26 Medio Alta: 15-20 Medio Baja: 08-14 Baja: 0-07	HOJA DE OBSERVACIÓN
	Y1.1.2 METÁFORAS DE METAS Y MOTIVACIONES					Y2.1.2 PUNTO DE VISTA			
	Y 1.1.3 METÁFORAS DE CUANTIFICACIÓN				Y2.2 ESPACIO AMALGAMADO	Y2.2.1 DOBLE ALCANCE			
Y 1.2 METÁFORA ESPACIAL O DE ORIENTACIÓN	Y 1.2.1 METÁFORAS ESPACIALES					Y2.2.2 RED ESPEJO			
	Y 1.2.2 METÁFORAS SINESTÉSICAS O DE PERCEPCIÓN					Y2.2.3 RED SIMPLE			
Y 1.3 METONIMIA Y PERSONIFICACIÓN	Y 1.3.1 METONIMIA								
	Y 1.3.2 PERSONIFICACIÓN								

DIMENSIÓN Y3: TEORÍA DE LOS ESPACIOS ADUCTO COMBINADOS				
INDICADORES	SUBINDICADORES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESCALA DE MEDICIÓN	INSTRUMENTO
Y _{3.1} HIPÉRBOLE	Y _{3.1.1} SECUENCIAS REALES	Siempre=5 Frecuentemente=4 Algunas veces=3 Casi nunca=2 Nunca= 1	Alta 16-20 Medio Alta: 11-15 Medio Baja: 06-10 Baja: 0-05	HOJA DE OBSERVACIÓN
	Y _{3.1.2} SECUENCIAS IRREALES			
Y _{3.2} SATURACIÓN	Y _{3.2.1} PROYECCIÓN A PRESUPOSICIONES O ESPACIONES ANTERIORES			
	Y _{3.2.2} PROYECCIÓN A PRESUPOSICIONES O ESPACIONES POSTERIORES			

METODOLOGÍA				
Tipo de Estudio	Diseño del Estudio	Técnicas e de Recolección de Datos	Instrumentos de Recolección de Datos	Análisis de Datos
<p>Según control de la asignación de los factores de estudio: No experimental</p> <p>Según finalidad del estudio: investigación explicativa o confirmatoria</p> <p>Según secuencia temporal: Transversal</p>	<p>Diseño de investigación: No experimental</p> <p>Según el carácter de la medida Investigación cuantitativa</p> <p>Según secuencia temporal Transversal</p>	<p>Encuesta Observación</p>	<p>Cuestionario</p> <p>Variable X: Formación del Sistema de una Personalidad En una gran parte, la información que se recopilará será sustentada a nivel del núcleo familiar, para poder validar los datos. De alguna manera, se verá la aplicación de una entrevista, solamente que las respuestas serán de tipo cerrado y con escala.</p> <p>Hoja de observación</p> <p>Variable Y: Integración conceptual Por el tipo de muestra que se ha escogido, se aplicará la Hoja de observación para que la información sea más detallada y se relaciones con el contexto. Además, las respuestas que se obtendrán en la variable de estudio permitirán comprobar la fiabilidad del instrumento.</p>	<p>Para el análisis de los datos se emplearán los siguientes instrumentos:</p> <p>Análisis cuantitativo: Empleo del programa IBM SPSS Statistics 21 El procedimiento Mínimos Cuadrados Parciales (PLS – Partial Least Squares) está diseñado para construir un modelo estadístico que relaciona múltiples variables independientes X con múltiples variables dependientes Y. El procedimiento es mucho más útil cuando hay muchos factores y el objetivo principal es predecir las variables respuesta.</p> <p>Análisis cualitativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> c. Teoría Informacional de las Neurociencias Sociales d. Teoría de la Integración Conceptual de la Lingüística Cognitiva
Población			Muestra	
<p>Pacientes del área de “Discapacidad Intelectual y Adaptación Social” (DIAS) del Instituto Nacional de Rehabilitación del Perú “Dra. Adriana Rebazza Flores”, la cual asciende a un promedio de 150 personas, entre las que se contabiliza a pacientes que se atienden en Lima, así como los que pueden acceder de provincias en un determinado período de tiempo.</p>			<p>Se trabajará con una muestra no probabilística de los pacientes con trastorno del desarrollo intelectual leve.</p> <p>Criterios de inclusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Aceptación de la familia b. Posibilidad del seguimiento c. Asistencia continua al INR d. Edad cronológica del paciente 	

ANEXO 2

HIPÓTESIS

HIPÓTESIS GENERAL

El mayor nivel de formación del sistema de una personalidad, según la Teoría Informacional, se relaciona directamente con la mejora del proceso de Integración Conceptual, en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú “Dra. Adriana Rebazza Flores, 2016.

HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

- a. El mayor nivel de formación del sistema emotivo-afectivo de una personalidad, según la Teoría Informacional, se relaciona directamente con la mejora del proceso de Integración Conceptual, en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú “Dra. Adriana Rebazza Flores, 2016.
- b. El mayor nivel de formación del sistema componente cognitivo productivo de una personalidad, según la Teoría Informacional, se relaciona directamente con la mejora del proceso de Integración Conceptual, en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú “Dra. Adriana Rebazza Flores, 2016.
- c. El mayor nivel de formación del sistema conativo-volitivo de una personalidad, según la Teoría Informacional, se relaciona directamente con la mejora del proceso de Integración Conceptual, en adolescentes con trastorno del desarrollo intelectual leve del área DIAS del I.N.R. del Perú “Dra. Adriana Rebazza Flores, 2016.

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

VARIABLE X	DIMENSIONES
FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD	X1 SISTEMA EMOTIVO-AFECTIVO
	X2 SISTEMA COGNITIVO-PRODUCTIVO
	X3 SISTEMA CONATIVO-VOLITIVO
VARIABLE Y	DIMENSIONES
INTEGRACIÓN CONCEPTUAL	Y1 METÁFORA
	Y2 MODELO DE MUCHOS ESPACIOS O AMALGAMA
	Y3 TEORÍA DE LOS ESPACIOS ADUCTO

VARIABLE X: FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD

DIMENSIÓN X1: SISTEMA AFECTIVO EMOTIVO DE UNA PERSONALIDAD

INDICADORES	SUBINDICADORES
X1.1 FACTORES INTRAPERSONALES	X1.1.1 EN RELACIÓN CON LA ALEGRÍA
	X.1.1.2 EN RELACIÓN CON LA TRISTEZA
X1.2 FACTORES INTERPERSONALES	X1.2.1 EN RELACIÓN CON EL AMOR
	X1.2.2 EN RELACIÓN CON LA CÓLERA
X1.3 FACTORES EXTRAPERSONALES	X1.3.1 EN RELACIÓN CON LA TRANQUILIDAD
	X1.3.2 EN RELACIÓN CON LA ANGUSTIA

DIMENSIÓN X2: SISTEMA COGNITIVO-PRODUCTIVO DE UNA PERSONALIDAD

INDICADORES	SUBINDICADORES
X2.1 CONOCIMIENTOS	X2.1.1 EN RELACIÓN AL ESPACIO
	X2.1.2 EN RELACIÓN AL TIEMPO
	X2.1.3 EN RELACIÓN A LOS SONIDOS
	X2.1.4 EN RELACIÓN AL HABLA PERSONAL
	X2.1.5 EN RELACIÓN AL ESPACIO-TIEMPO
X2.2 APTITUDES COGNITIVAS	X2.2.1 SENTIDO COMÚN Y LÓGICO-MATEMÁTICO
	X2.2.2 ASTUCIA Y PERICIA
	X2.2.3 INTUITIVAS Y REFLEXIVAS
	X2.2.4 TEÓRICAS Y PRÁCTICAS
	X2.2.5 DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS
	X2.2.6 DE PARTICULARIZACIÓN Y GENERALIZACIÓN
	X2.2.7 DE CONCRECIÓN Y ABSTRACCIÓN

DIMENSIÓN X3: SISTEMA CONATIVO-VOLITIVO DE UNA PERSONALIDAD

INDICADORES	SUBINDICADORES
X3.1 MOTIVACIONES	X3.1.1 VIRTUDES, DEBERES, VALORES
	X3.1.2 CONVICCIONES, RESPONSABILIDADES
X3.2 ACTITUDES Y POSTURAS	X3.2.1 ACTITUDES CONATIVAS
	X3.2.1 POSTURAS CONATIVAS

VARIABLE (Y): INTEGRACIÓN CONCEPTUAL

DIMENSIÓN Y1: METÁFORA CONCEPTUAL

INDICADORES	SUBINDICADORES
Y 1.1 METÁFORA ONTOLÓGICA	Y1.1.1 METÁFORAS DE REFERENCIA
	Y.1.1.2 METÁFORAS DE METAS Y MOTIVACIONES
	Y 1.1.3 METÁFORAS DE CUANTIFICACIÓN
Y 1.2 METÁFORA ESPACIAL O DE ORIENTACIÓN	Y 1.2.1 METÁFORAS ESPACIALES
	Y 1.2.2 METÁFORAS SINESTÉSICAS O DE PERCEPCIÓN
Y 1.3 METONIMIA Y PERSONIFICACIÓN	Y 1.3.1 METONIMIA
	Y 1.3.2 PERSONIFICACIÓN

DIMENSIÓN Y2: MODELO DE MUCHOS ESPACIOS O AMALGAMA

INDICADORES	SUBINDICADORES
Y 2.1 ESPACIOS MENTALES DE ENTRADA	Y2.1.1 RELACIONES VITALES
	Y.2.1.2 PUNTO DE VISTA
Y 1.2 Y2.2 ESPACIO AMALGAMADO	Y2.2.1 DOBLE ALCANCE
	Y2.2.2 RED ESPEJO
	Y2.2.3 RED SIMPLE

DIMENSIÓN Y3: TEORÍA DE LOS ESPACIOS ADUCTO COMBINADOS

INDICADORES	SUBINDICADORES
Y3.1 HIPÉRBOLE	Y3.1.1 SECUENCIAS REALES
	Y3.1.2 SECUENCIAS IRREALES
Y3.2 SATURACIÓN	Y3.2.1 PROYECCIÓN A PRESUPOSICIONES ANTERIORES
	Y3.2.2 PROYECCIÓN A PRESUPOSICIONES POSTERIORES

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

VARIABLE X: MODELO DE LA FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD SEGÚN LA TEORÍA DE LAS NEUROCIENCIAS
OPERACIONALIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN: SISTEMA EMOTIVO AFECTIVO

DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LA VARIABLE X: La variable X es el resultado de X1 sistema afectivo-emotivo, X2 sistema cognitivo-productivo y X3 sistema conativo-volitivo. Estos tres elementos son necesarios para establecer las relaciones que darán como resultado la formación psicobiológica de una personalidad. Estas dimensiones serán medidas a través de la escala de Lickert, mediante la cual se evidenciará el grado de desarrollo que alcanzan las personas en condición de discapacidad intelectual.

VARIABLE X: MODELO DE LA FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD SEGÚN LA TEORÍA DE LAS NEUROCIENCIAS						
DIMENSIÓN	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	INDICADORES	SUBINDICADORES	REDACCIÓN DE LOS ÍTEMS	ESCALA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
X 1 SISTEMA AFECTIVO- EMOTIVO	El niño empieza por procesar información social al actuar y percibir, y más tarde al pensar e imaginar, con la ayuda del habla que va adquiriendo y desarrollando.	INTRAPERSONALES	EN RELACIÓN CON LA ALEGRÍA	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA ALEGRÍA- SENTIMIENTOS DE PLACER.	Alta 08-10 Medio Alta: 6-7 Medio Baja: 4-5 Baja: 0-3	Siempre=5 Frecuentemente=4 Algunas veces=3 Casi nunca=2 Nunca= 1
				DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA ALEGRÍA- SENTIMIENTOS DE FELICIDAD.		
			EN RELACIÓN CON LA TRISTEZA	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA TRISTEZA- SENTIMIENTOS DE CULPA.		
				DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA TRISTEZA- SENTIMIENTOS DE REMORDIMIENTO.		
		INTERPERSONALES	EN RELACIÓN CON EL AMOR	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON EL AMOR- SENTIMIENTOS DE TERNURA.	Alta 08-10 Medio Alta: 6-7 Medio Baja: 4-5 Baja: 0-3	Siempre=5 Frecuentemente=4 Algunas veces=3 Casi nunca=2 Nunca= 1
				DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON EL AMOR- SENTIMIENTOS DE COMPASIÓN.		
			EN RELACIÓN CON LA CÓLERA	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA CÓLERA- SENTIMIENTOS DE INDIGNACIÓN.		
		EXTRAPERSONALES	EN RELACIÓN CON LA TRANQUILIDAD	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA TRANQUILIDAD- SENTIMIENTOS DE SOSIEGO.	Alta 08-10 Medio Alta: 6-7 Medio Baja: 4-5 Baja: 0-3	Siempre=5 Frecuentemente=4 Algunas veces=3 Casi nunca=2 Nunca= 1
				DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA TRANQUILIDAD- SENTIMIENTOS DE AFABILIDAD.		
			EN RELACIÓN CON LA ANGUSTIA	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA ANGUSTIA- SENTIMIENTOS DE PREOCUPACIÓN.		

**VARIABLE X: MODELO DE LA FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD SEGÚN LA TEORÍA DE LAS NEUROCIENCIAS
OPERACIONALIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN: SISTEMA COGNITIVO-PRODUCTIVO**

VARIABLE X: MODELO DE LA FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD SEGÚN LA TEORÍA DE LAS NEUROCIENCIAS							
DIMENSIÓN	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	INDICADOR	SUBINDICADOR	ÍNDICE	REDACCIÓN DEL ÍTEM	ESCALA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
x 2 SISTEMA COGNITIVO- PRODUCTIVO	El niño codifica la información social para formar los sentimientos, conocimientos y desarrolla sus capacidades cognitivas.	CONOCIMIENTOS	CON RELACIÓN AL ESPACIO	RESPECTO DEL ESPACIO CORPORAL	RECONOCE EL ESQUEMA CORPORAL.	Alta 60-76 Medio Alta: 41-59 Medio Baja: 21-40	
					RECONOCE LOS BORDES DEL CUERPO.		
					RECONOCE LOS LÍMITES DEL CUERPO.		
					RECONOCE LOS SEGMENTOS CORPORALES.		
					RECONOCE LA FORMA Y TAMAÑO DEL CUERPO.		
				RESPECTO DE LOS ROSTROS	RECONOCE LOS ROSTROS DE LAS PERSONAS.		
				RESPECTO DEL ESPACIO EXTERIOR	RECONOCE LA DISTANCIA ENTRE ÉL Y UN OBJETO.		
					RECONOCE LA PERSPECTIVA.		
					SE UBICA EN UN DETERMINADO ESPACIO.		
					RECONOCE LOS TAMAÑOS: GRANDE-PEQUEÑO-MEDIANO.		
					RECONOCE LAS FORMAS DE LOS OBJETOS.		
					RECONOCE LAS TEXTURAS DE LOS OBJETOS.		

					RECONOCE LA RELACIÓN ENTRE EL OBJETO Y CONSIGO MISMO.	Baja: 0-20	
					RECONOCE LA RELACIÓN ENTRE LOS OBJETOS ENTRE SÍ.		
					RECONOCE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS OBJETOS.		
				RESPECTO DE LAS DISTRIBUCIÓN	RECONOCE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS LUGARES EN EL ESPACIO EXTERIOR.		
					RECONOCE Y USA MAPAS DE RUTAS DE ORIENTACIÓN.		
			CON RELACIÓN AL TIEMPO	SENTIDO DEL TIEMPO	SE UBICA EN EL TIEMPO.		Siempre=5
					CONOCE LA NOCIÓN DE SECUENCIA.		Frecuentemente=4
				RESPECTO DE LA DISTRIBUCIÓN	RECONOCE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS ACONTECIMIENTOS EN EL TIEMPO.		Algunas veces=3
					RECONOCE LAS UNIDADES PARA LA ORIENTACIÓN EN EL TIEMPO.		Casi nunca=2
			CON RELACIÓN A LOS SONIDOS	RESPECTO DE LOS SONIDOS EXTERNOS	RECONOCE LA MELODÍA EN LOS SONIDOS.		Nunca=1
					RECONOCE LA ARMONÍA EN LOS SONIDOS.		
					RECONOCE EL RITMO EN LOS SONIDOS.		
				RESPECTO A LOS SONIDOS INTERNOS	RECONOCE EL TIMBRE DE LAS PERSONAS.		
					RECONOCE EL TONO DE LAS PERSONAS.		
					RECONOCE LA ENTONACIÓN DE LAS PERSONAS.		

			CON RELACIÓN AL HABLA PERSONAL	RESPECTO A LOS FONEMAS	SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS BILABIALES.		
					SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS DENTILABIALES.		
					SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS ALVEOLARES.		
					SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS PALATALES.		
					SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS VELARES.		
					SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS VIBRANTES.		
					SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS NASALES.		
					SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS LATERALES.		
	RESPECTO A LAS PALABRAS			EMPLEA PALABRAS SIMPLES.			
				EMPLEA PALABRAS COMPUESTAS.			
	RESPECTO A LAS REGLAS GRAMATICALES			MANTIENE EL ORDEN SVO PROPIO DEL CASTELLANO.			
				EMPLEA LOS VERBOS CON PROPIEDAD SINTÁCTICA Y MORFOLÓGICA			
				EMPLEA PRONOMBRES ADECUADOS.			
				EMPLEA LOS NOMBRES CON PROPIEDAD SINTÁCTICA Y MORFOLÓGICA.			
				EMPLEA LOS DETERMINANTES.			

					EMPLEA LAS CONSTRUCCIONES ADJETIVAS.		
					EMPLEA LAS CONSTRUCCIONES ADVERBIALES.		
					EMPLEA LOS CONECTORES.		
				RESPECTO A LAS REGLAS SEMÁNTICAS	SE EXPRESA CON COHERENCIA.		
					SE EXPRESA CON COHESIÓN.		
					DESARROLLA DIVERSOS PROCESOS SEMÁNTICOS.		
				RESPECTO A LA PRAGMÁTICA	PRODUCE UN TEXTO COMPLETO.		
					ADECÚA LA PRODUCCIÓN AL CONTEXTO.		
					MANTIENE UNA CONVERSACIÓN FLUIDA.		
					MANTIENE UNA CONVERSACIÓN NO FLUIDA.		
					RESPONDE A PREGUNTAS CONCRETAS.		
			CON RELACIÓN AL ESPACIO TIEMPO	CONCEPTUALIZACIÓN CIENTÍFICA Y TÉCNICA	DESARROLLA CONOCIMIENTO DE LAS CIENCIAS NATURALES.		
					DESARROLLA CONOCIMIENTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES.		
					DESARROLLA CONOCIMIENTO TÉCNICO-PRODUCTIVO INFORMÁTICO.		
					DESARROLLA CONOCIMIENTO TÉCNICO-PRODUCTIVO DE PANADERÍA Y PASTERÍA.		

					DESARROLLA CONOCIMIENTO TÉCNICO-PRODUCTIVO MANUAL.		
				IMAGINATIVA ARTÍSTICA ARTESANAL	DESARROLLA CONOCIMIENTO PLÁSTICO.		
					DESARROLLA CONOCIMIENTO A NIVEL DE LA ESCULTURA.		
					DESARROLLA CONOCIMIENTO A NIVEL DE LA EBANISTERÍA.		
					DESARROLLA CONOCIMIENTO A NIVEL DE LA ARTESANÍA.		
		APTITUDES COGNITIVAS	SENTIDO COMÚN Y LÓGICO- MATEMÁTICA	SENTIDO COMÚN	EMPLEA EL SENTIDO COMÚN EN EL ACCIONAR COMÚN.	Alta 60-76 Medio Alta: 41-59 Medio Baja: 21-40 Baja: 0-20	Siempre=5 Frecuentemente=4 Algunas veces=3 Casi nunca=2 Nunca=1
				PENSAMIENTO LÓGICO- MATEMÁTICO	DESARROLLA EL PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO.		
			ASTUCIA Y PERICIA	ASTUCIA	DEMUESTRA EFICIENCIA EN SU ACCIONAR.		
				PERICIA	DEMUESTRA EFICACIA EN SU ACCIONAR.		
			INTUITIVAS REFLEXIVAS	ACCIONAR INTUITIVO	ACTÚA A TRAVÉS DE SUS IMPULSOS.		
				ACCIONAR REFLEXIVO	REFLEXIONA EN LA ACTUACIÓN.		
			TEÓRICAS PRÁCTICAS	TEÓRICA	DESARROLLA UN PENSAMIENTO TEÓRICO.		
				PRÁCTICA	APLICA EN LA PRÁCTICA LO DESARROLLADO EN LA TEORÍA.		
			DE SÍNTESIS	ANÁLISIS	DESARROLLA EL PENSAMIENTO ANALÍTICO		
				SÍNTESIS	DESARROLLA EL PENSAMIENTO SINTÉTICO		

			DE PARTICULARIZACIÓN Y GENERALIZACIÓN	PARTICULARIZACIÓN	ES CAPAZ DE PARTICULARIZAR UNA SITUACIÓN DETERMINADA.		
				GENERALIZACIÓN	ES CAPAZ DE GENERALIZAR A PARTIR DE EJEMPLOS.		
			DE CONCRECIÓN Y ABSTRACCIÓN	CONCRECIÓN	DESARROLLA EL PENSAMIENTO CONCRETO.		
				ABSTRACCIÓN	DESARROLLA EL PENSAMIENTO FORMAL.		

**VARIABLE X: MODELO DE LA FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD SEGÚN LA TEORÍA DE LAS NEUROCIENCIAS
OPERACIONALIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN: SISTEMA CONATIVO VOLITIVO**

VARIABLE X: MODELO DE LA FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD SEGÚN LA TEORÍA DE LAS NEUROCIENCIAS							
DIMENSIÓN	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	INDICADORES	SUBINDICADORES	ÍNDICES	REDACCIÓN DEL ÍTEM	ESCALA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
X ₃ SISTEMA CONATIVO VOLITIVO		MOTIVACIONES	VIRTUDES, DEBERES, VALORES	INTENCIONES, DESEOS	EXPRESA UNA INTENCIÓN DE SUPERACIÓN.	Alta 30- 38 Medio Alta: 20-29 Medio Baja 10-19 Baja: 0-9	Siempre=5
				EXPECTATIVAS, ASPIRACIONES	DESARROLLA ALTAS EXPECTATIVAS EN CUANTO A SU PERSONA.		Frecuentemente=4
				INTERESES, OBJETIVOS, PROPÓSITOS	MUESTRA OBJETIVOS Y PROPÓSITOS PROPIOS A SU EDAD.		Algunas veces=3
			CONVICCIONES, RESPONSABILIDADES	OBLIGACIONES	TIENE OBLIGACIONES EN LOS DIVERSOS LUGARES DONDE LE TOCA DESENVOLVERSE.		Casi nunca=2
				IDEALES	DESARROLLA IDEALES.		Nunca=1

Conjunto de conocimientos y motivaciones que constituirán su conciencia cuando sea un adolescente y más tarde un hombre.	ACTITUDES Y POSTURAS	ACTITUDES CONATIVAS	ANTE LOS DEMÁS	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA DIGNIDAD.	Alta 30- 38 Medio Alta: 20-29
				DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA HONESTIDAD.	Medio Baja 10-19
				DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA ABNEGACIÓN.	Baja: 0-9
				DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DEL RESPETO.	
				DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA VALENTÍA.	
				DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA EXCELENCIA.	
				DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA GRAVEDAD.	
				DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DEL DECORO.	
		ANTE SÍ MISMO	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA AUTONOMÍA.		
			DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA AUTOESTIMA.		
			DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DEL DOMINIO DE SÍ MISMO.		
			DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA MODESTIA.		
		ANTE EL TRABAJO	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA INTEGRIDAD.		
			DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA RESPONSABILIDAD.		
			DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DEL ORDEN.		

					DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA DEDICACIÓN.			
					DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DEL ESMERO.			
				POSTURAS CONATIVAS	ANTE LOS DEMÁS	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA DIGNIDAD.	Siempre=5	
						ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA HONESTIDAD.		Frecuentemente=4
						ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA ABNEGACIÓN.		
						ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DEL RESPETO.		
						ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA VALENTÍA.		
						ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA EXCELENCIA.		
						ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA GRAVEDAD.		
						ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DEL DECORO.		
					ANTE SÍ MISMO	DESARROACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA AUTONOMÍA.		
						ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA AUTOESTIMA.		
						ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DEL DOMINIO DE SÍ MISMO.		
ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA MODESTIA.								
ANTE EL TRABAJO	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA INTEGRIDAD.							

Siempre=5

Frecuentemente=4

Algunas veces=3

Casi nunca=2

Nunca=1

					ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA RESPONSABILIDAD.		
					ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DEL ORDEN.		
					ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA DEDICACIÓN.		

VARIABLE Y: INTEGRACIÓN CONCEPTUAL
OPERACIONALIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN: METÁFORA COGNITIVA

DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LA VARIABLE Y: La variable Y es el resultado de Y1 Metáfora, Y2 Modelo de muchos espacios o amalgama y Y3 Modelo de los espacio aducto-combinados. A través de estas dimensiones se pretende medir el grado de pensamiento formal que posee el individuo con TDI, ya que a través de la escala de Lickert se podrá observar cuál es el grado de integración conceptual (cognitiva) que alcanzan dichas personas.

VARIABLE Y: Integración Conceptual						
DIMENSIÓN	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	INDICADORES	SUB INDICADOR	REDACCION DE LOS ITEMS	ESCALA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Y1 METÁFORA	Proceso cognitivo de la lengua cotidiana y que contribuye a la comprensión en situaciones habituales.	METÁFORA ONTOLÓGICA	METÁFORAS DE REFERENCIA	SEÑALA UN ASPECTO EMOCIONAL REFIRIÉNDOSE A OTRO CONCEPTO.	Alta 31-41 Medio Alta: 21-30 Medio Baja: 11-20 Baja: 0-10	Siempre=5 Frecuentemente=4 Algunas veces=3 Casi nunca=2
				SEÑALA UN OBJETO REFIRIÉNDOSE A OTRO.		
				SEÑALA UNA VIRTUD A TRAVÉS DE OTRO ELEMENTO.		
				SEÑALA A UNA PERSONA A TRAVÉS DE OTRO CONCEPTO.		
				SEÑALA UNA ACCIÓN A TRAVÉS DE OTRO CONCEPTO.		
			METÁFORAS DE METAS Y MOTIVACIONES	SEÑALA UNA ACCIÓN QUE INVOLUCRE FAMA.		
				SEÑALA UNA ACCIÓN QUE INDIQUE PROTECCIÓN FINANCIERA.		
				SEÑALA UNA ACCIÓN QUE INDIQUE UN ESTADO DE BIENESTAR.		
				SEÑALA UNA ACCIÓN QUE INDIQUE UN BIENESTAR GENERAL.		

				SEÑALA UNA ACCIÓN QUE INDIQUE UNA SOLUCIÓN A SUS PROBLEMAS.		Nunca=1
			METÁFORAS DE CUANTIFICACIÓN	SEÑALA ELEMENTOS QUE INDICAN MAYOR QUE.		
				SEÑALA ELEMENTOS QUE INDICAN MENOR QUE.		
				SEÑALA ELEMENTOS QUE INDICAN TANTO...COMO.		
				SEÑALA ELEMENTOS QUE INDICAN DOS SITUACIONES EXPERENCIALES.		
				SEÑALA ELEMENTOS QUE INDICAN TRES SITUACIONES EXPERENCIALES.		
		METÁFORA ESPACIAL O DE ORIENTACIÓN	CONCEPTOS ESPACIALES	DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "ARRIBA"- MÁS.	Alta 31-41 Medio Alta: 21-30 Medio Baja: 11-20 Baja: 0-10	Siempre=5 Frecuentemente=4 Algunas veces=3 Casi nunca=2
				DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "ABAJO"- MENOS.		
				DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "CENTRAL"- REGULAR.		
				DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "PERIFÉRICO"- POCO IMPORTANTE.		
				DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "SUPERFICIAL"- POCO IMPORTANTE.		
				DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "PROFUNDO"- MÁS.		
				DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "DENTRO"- IMPORTANTE.		
				DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "FUERA"- POCO IMPORTANTE.		
				DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "DELANTE"- MEJOR.		

				DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "ATRÁS"- PEOR.		Nunca=1
			METÁFORAS SINESTÉSICAS O DE PERCEPCIÓN	DETERMINA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN VISUAL.		
				DETERMINA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN AUDITIVA.		
				DETERMINA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN GUSTATIVA.		
				DETERMINA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN TÁCTIL.		
				DETERMINA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN OLFATIVA.		
		PERSONIFICACIÓN Y METONIMIA	PERSONIFICACIÓN	PERSONIFICA EL CONCEPTO A PARTIR DE ANIMALES.	Alta 31-41 Medio Alta: 21-30 Medio Baja: 11-20 Baja: 0-10	Siempre=5 Frecuentemente=4 Algunas veces=3 Casi nunca=2 Nunca=1
				PERSONIFICA EL CONCEPTO A PARTIR DE PLANTAS.		
				PERSONIFICA EL CONCEPTO A PARTIR DE OBJETOS.		
				PERSONIFICA EL CONCEPTO A PARTIR DE SERES IRREALES.		
				PERSONIFICA EL CONCEPTO A PARTIR DE SERES FICCIONALES.		
			METONIMIA	RELACIONA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA PARTE POR EL TODO.		
				RELACIONA EL CONCEPTO A PARTIR DEL PRODUCTO POR EL PRODUCTO.		
				RELACIONA EL CONCEPTO A PARTIR DEL OBJETO USADO POR EL USUARIO.		
				RELACIONA EL CONCEPTO A PARTIR DEL LUGAR POR EL ACONTECIMIENTO.		

				RELACIONA EL CONCEPTO A PARTIR DEL CONTROLADOR POR EL CONTROLADO.		
				RELACIONA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA INSTITUCIÓN POR LA GENTE RESPONSABLE.		

VARIABLE Y: INTEGRACIÓN CONCEPTUAL

OPERACIONALIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN: MODELO DE MUCHOS ESPACIOS O AMALGAMA

VARIABLE Y: Integración Conceptual						
DIMENSIÓN	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	INDICADORES	SUB INDICADOR	REDACCION DE LOS ITEMS	ESCALA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Y ₂ MODELO DE MUCHOS ESPACIOS O AMALGAMA	Las expresiones lingüísticas no contienen un significado en sí mismas, sino que nos guían en la construcción del significado en el plano cognitivo. La comprensión del mensaje depende del conocimiento del receptor, puesto que en nuestro mensaje se activan estructuras implícitas (espacios mentales) que son susceptibles de ser comprendidas.	ESPACIOS MENTALES DE ENTRADA	RELACIONES VITALES	CONSIDERA EL ELEMENTO DE IDENTIDAD PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.	Alta 21-26 Medio Alta: 15-20 Medio Baja: 08-14 Baja: 0-07	Siempre=5 Frecuentemente=4 Algunas veces=3 Casi nunca=2 Nunca=1
				CONSIDERA EL ELEMENTO DE REPRESENTACIÓN PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.		
				CONSIDERA EL ELEMENTO DE ANALOGÍA PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.		
				CONSIDERA EL ELEMENTO DE CAMBIO PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.		
				CONSIDERA EL ELEMENTO DE CAUSA-EFECTO PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.		
			PUNTO DE VISTA	CONSIDERA EL ELEMENTO PRINCIPAL PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.		
				CONSIDERA EL ELEMENTO SECUNDARIO PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.		
				CONSIDERA EL ELEMENTO RELEVANTE PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.		
				CONSIDERA EL ELEMENTO QUE FORMULE EL DINAMISMO DISCURSIVO PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.		
				CONSIDERA EL ELEMENTO IRRELEVANTE PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.		

		ESPACIO AMALGAMADO	DOBLE ALCANCE	RELACIONA DOS ESPACIOS MENTALES DE ENTRADA.	Alta 21-26 Medio Alta: 15-20 Medio Baja: 08-14 Baja: 0-07	Siempre=5 Frecuentemente=4 Algunas veces=3 Casi nunca=2 Nunca=1
				RELACIONA DOS ESPACIOS MENTALES DE ENTRADA CON ESTRUCTURAS DISTINTAS.		
				RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UN INTEGRACIÓN DEL ESPACIO REALIDAD PRESENTE.		
				RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UN INTEGRACIÓN DEL ESPACIO REALIDAD PASADA.		
				RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UN INTEGRACIÓN DEL ESPACIO HIPOTÉTICA.		
				RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DEL SUEÑO O FICCIONAL.		
			RED ESPEJO	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE IDA Y VUELTA.		
				RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE DERECHA-IZQUIERDA.		
				RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE DERECHA-IZQUIERDA.		
				RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE DURO-SUAVE.		
				RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE ADELANTE-ATRÁS.		
			RED SIMPLE	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE EN UN MARCO SOCIAL FAMILIAR.		
				RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE EN UN MARCO SOCIAL AMICAL.		
				RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE EN UN MARCO SOCIAL ESCOLAR.		
				RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE EN UN MARCO SOCIALCOMUNAL.		

				RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE EN UN MARCO SOCIAL REHABILITADOR.		
--	--	--	--	--	--	--

VARIABLE Y: INTEGRACIÓN CONCEPTUAL
OPERACIONALIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN: MODELO DE LOS ESPACIOS ADUCTO COMBINADOS

VARIABLE Y: Integración Conceptual						
DIMENSIÓN	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	INDICADORES	SUB INDICADOR	REDACCION DE LOS ITEMS	ESCALA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Y ₃ MODELO DE LOS ESPACIOS ADUCTO COMBINADOS	En este modelo no existen asimetrías, irregularidades, ni ningún tipo de estructura que no se encuentre en algunos de los espacios aducto o que se pueda derivar de su correlación por medio de diversas operaciones cognitivas, con el fin de convertirla en plenamente significativa dentro del contexto en el que se interpreta.	HIPÉRBOL	SECUENCIAS REALES	EMPLEA OBJETOS QUE CONOCE PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.	Alta 16-20 Medio Alta: 11-15 Medio Baja: 06-10 Baja: 0-05	Siempre=5 Frecuentemente=4 Algunas veces=3 Casi nunca=2 Nunca=1
				EMPLEA CONOCIMIENTOS REALES PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.		
				EMPLEA ACCIONES QUE CONOCE PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.		
				EMPLEA PERSONAS QUE CONOCE PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.		
				EMPLEA SITUACIONES QUE CONOCE PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.		
			SECUENCIAS IRREALES	EMPLEA OBJETOS IRREALES PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.		
				EMPLEA CONOCIMIENTOS IRREALES PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.		
				EMPLEA ACCIONES IRREALIZABLES PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.		
				EMPLEA PERSONAJES PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.		

			EMPLEA SITUACIONES IRREALIZABLES PARA CREAR LA EXAGERACIÓN.		
	SATURACIÓN	PROYECCIÓN A PRESUPOSICIONES A ESPACIOS ANTERIORES.	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE LUGARES QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON ANTERIORIDAD.	Alta 16-20 Medio Alta: 11-15 Medio Baja: 06-10 Baja: 0-05	Siempre=5 Frecuentemente=4 Algunas veces=3 Casi nunca=2 Nunca=1
			SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE TIEMPOS QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON ANTERIORIDAD.		
			SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE PERSONAS QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON ANTERIORIDAD.		
			SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE ACCIONES QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON ANTERIORIDAD.		
			SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE SITUACIONES QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON ANTERIORIDAD.		
		PROYECCIÓN A PRESUPOSICIONES A ESPACIOS POSTERIORES.	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE LUGARES QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON POSTERIORIDAD.		
			SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE TIEMPOS QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON POSTERIORIDAD.		
			SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE PERSONAS QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON POSTERIORIDAD.		
			SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE ACCIONES QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON POSTERIORIDAD.		
			SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE SITUACIONES QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON POSTERIORIDAD.		

ANEXO 03

HOJA DE OBSERVACIÓN: INTEGRACIÓN CONCEPTUAL



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)
FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"



HOJA DE OBSERVACIÓN

I. DATOS GENERALES:

1. Nombre del paciente: _____
2. Edad: _____
3. Diagnóstico: _____
4. Escolarizado ☐ Sí (Pasar a la pregunta 04) ☐ No (Pasar a la pregunta 05)
5. Grado que cursa: _____
6. Actividad a la que se dedica: _____
7. Vive con

<input type="checkbox"/>	Ambos padres	<input type="checkbox"/>	Solo con el padre
<input type="checkbox"/>	Solo con la madre	<input type="checkbox"/>	Hermanos
<input type="checkbox"/>	Otros _____		
8. Habla ☐ Sí (Pasar a la pregunta 09) ☐ No (Pasar a la pregunta 10)
9. Nivel alcanzado: _____
10. Forma de comunicarse: _____

II. INDICACIONES:

La hoja de observación medirá el proceso de Integración Conceptual, a través de tres áreas:

- a. METÁFORA
- b. MODELO DE MUCHOS ESPACIOS O AMALGAMA
- c. TEORÍA DE LOS ESPACIOS ADUCTO COMBINADOS

III. CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Los criterios que evidenciarán el desarrollo del proceso serán los siguientes:

Siempre (05) : Si la actividad la realiza permanentemente en un 95 a 100%

Frecuentemente (04): Si la actividad la realiza en un promedio de 70 a 90% de las veces.

Algunas veces (03): Si la actividad la realiza en un promedio de 40 a 60% de las veces.

Casi nunca (02): Si la actividad la realiza en un promedio de 10 a 30% de las veces.

Nunca (01) : Si la actividad la realiza en un promedio de 0% de las veces.

Y INTEGRACIÓN CONCEPTUAL

Muchas gracias

Y1 METÁFORA							
Y1.1: METÁFORA ONTOLÓGICA							
Y 1.1.1 Metáfora de referencia		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
1.	SEÑALA UN ASPECTO EMOCIONAL REFIRIÉNDOSE A OTRO CONCEPTO.						
2.	SEÑALA UN OBJETO REFIRIÉNDOSE A OTRO.						
3.	SEÑALA UNA VIRTUD A TRAVÉS DE OTRO ELEMENTO.						
4.	SEÑALA A UNA PERSONA A TRAVÉS DE OTRO CONCEPTO.						
5.	SEÑALA UNA ACCIÓN A TRAVÉS DE OTRO CONCEPTO.						
Y 1.1.2 Metáforas de metas y motivaciones		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
6.	SEÑALA UNA ACCIÓN QUE INVOLUCRE FAMA						
7.	SEÑALA UNA ACCIÓN QUE INDIQUE PROTECCIÓN FINANCIERA.						
8.	SEÑALA UNA ACCIÓN QUE INDIQUE UN ESTADO DE BIENESTAR.						
9.	SEÑALA UNA ACCIÓN QUE INDIQUE UN BIENESTAR GENERAL.						
10.	SEÑALA UNA ACCIÓN QUE INDIQUE UNA SOLUCIÓN A SUS PROBLEMAS.						
Y 1.1.3 Metáforas de cuantificación		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
11.	SEÑALA ELEMENTOS QUE INDICAN MAYOR QUE						
12.	SEÑALA ELEMENTOS QUE INDICAN MENOR QUE						
13.	SEÑALA ELEMENTOS QUE INDICAN TANTO...COMO						
14.	SEÑALA ELEMENTOS QUE INDICAN DOS SITUACIONES EXPERENCIALES.						
15.	SEÑALA ELEMENTOS QUE INDICAN TRES SITUACIONES EXPERENCIALES.						

Y1.2 : METÁFORA ESPACIAL O DE ORIENTACIÓN							
Y 1.2.1 Conceptos espaciales		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
16.	DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "ARRIBA"- MÁS.						
17.	DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "ABAJO"- MENOS.						
18.	DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "CENTRAL"- REGULAR.						
19.	DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "PERIFÉRICO"- POCO IMPORTANTE.						
20.	DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "SUPERFICIAL"- POCO IMPORTANTE.						
21.	DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "PROFUNDO"- MÁS.						
22.	DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "DENTRO"- IMPORTANTE.						
23.	DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "FUERA"- POCO IMPORTANTE.						
24.	DESARROLLA EL CONCEPTO CON EL CRITERIO "DELANTE"- MEJOR.						
Y 1.2.2 Metáforas sinestésicas o de percepción		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
25.	DETERMINA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN VISUAL.						
26.	DETERMINA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN AUDITIVA.						
27.	DETERMINA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN GUSTATIVA.						
28.	DETERMINA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN TÁCTIL.						
29.	DETERMINA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN OLFATIVA.						

Y 1.3 : PERSONIFICACIÓN Y METONIMIA							
Y 1.3.1 Personificación		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
30.	PERSONIFICA EL CONCEPTO A PARTIR DE ANIMALES.						
31.	PERSONIFICA EL CONCEPTO A PARTIR DE PLANTAS.						
32.	PERSONIFICA EL CONCEPTO A PARTIR DE OBJETOS.						
33.	PERSONIFICA EL CONCEPTO A PARTIR DE SERES IRREALES.						
34.	PERSONIFICA EL CONCEPTO A PARTIR DE SERES IRREALES.						
35.	PERSONIFICA EL CONCEPTO A PARTIR DE SERES FICCIONALES.						
Y 1.3.2 Metonimia		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
36.	RELACIONA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA PARTE POR EL TODO.						
37.	RELACIONA EL CONCEPTO A PARTIR DEL PRODUCTO POR EL PRODUCTO.						
38.	RELACIONA EL CONCEPTO A PARTIR DEL OBJETO USADO POR EL USUARIO.						
39.	RELACIONA EL CONCEPTO A PARTIR DEL LUGAR POR EL ACONTECIMIENTO.						
40.	RELACIONA EL CONCEPTO A PARTIR DEL CONTROLADOR POR EL CONTROLADO.						
41.	RELACIONA EL CONCEPTO A PARTIR DE LA INSTITUCIÓN POR LA GENTE RESPONSABLE.						
Y2 MODELO DE MUCHOS ESPACIOS O AMALGAMA							
Y 2.1 ESPACIOS MENTALES DE ENTRADA							
Y 2.1.1 Relaciones vitales		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
42.	CONSIDERA EL ELEMENTO DE IDENTIDAD PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.						
43.	CONSIDERA EL ELEMENTO DE REPRESENTACIÓN PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.						
44.	CONSIDERA EL ELEMENTO DE ANALOGÍA PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.						
45.	CONSIDERA EL ELEMENTO DE CAMBIO PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.						
46.	CONSIDERA EL ELEMENTO DE CAUSA-EFECTO PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL						

	DETERMINADO.						
Y 2.1.2. Punto de vista		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
47.	CONSIDERA EL ELEMENTO PRINCIPAL PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.						
48.	CONSIDERA EL ELEMENTO SECUNDARIO PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.						
49.	CONSIDERA EL ELEMENTO RELEVANTE PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.						
50.	CONSIDERA EL ELEMENTO QUE FORMULE EL DINAMISMO DISCURSIVO PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.						
51.	CONSIDERA EL ELEMENTO IRRELEVANTE PARA CREAR UN ESPACIO MENTAL DETERMINADO.						
Y 2.2 ESPACIO AMALGAMADO							
Y 2.2.1 Doble alcance		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
52.	RELACIONA DOS ESPACIOS MENTALES DE ENTRADA.						
53.	RELACIONA DOS ESPACIOS MENTALES DE ENTRADA CON ESTRUCTURAS DISTINTAS.						
54.	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DEL ESPACIO REALIDAD PRESENTE.						
55.	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DEL ESPACIO REALIDAD PASADA.						
56.	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DEL ESPACIO HIPOTÉTICA.						
57.	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DEL SUEÑO O FICCIONAL.						
Y 2.2.2 Red Espejo		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
58.	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE IDA Y VUELTA.						
59.	RELACIONA DOS ESPACIOS DE ENTRADA CON UNA INTEGRACIÓN DE DERECHA-IZQUIERDA.						

Y 3.2.1 PROYECCIÓN A PRESUPOSICIONES A ESPACIOS ANTERIORES		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
77.	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE LUGARES QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON ANTERIORIDAD.						
78.	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE TIEMPOS QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON ANTERIORIDAD						
79.	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE PERSONAS QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON ANTERIORIDAD.						
80.	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE ACCIONES QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON ANTERIORIDAD.						
81.	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE SITUACIONES QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON ANTERIORIDAD						
Y 3.2.1 PROYECCIÓN A PRESUPOSICIONES A ESPACIOS POSTERIORES		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
82.	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE LUGARES QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON POSTERIORIDAD.						
83.	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE TIEMPOS QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON POSTERIORIDAD.						
84.	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE PERSONAS QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON POSTERIORIDAD.						
85.	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE ACCIONES QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON POSTERIORIDAD.						
86.	SUPONE COMPLETAR UNA REPRESENTACIÓN INFRAESPECIFICADA DE SITUACIONES QUE NO SE MENCIONAN Y QUE SE HAN INCLUIDO CON POSTERIORIDAD.						

ANEXO 04

CUESTIONARIO: FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD-MODELO INFORMACIONAL



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"



ENCUESTA-CUESTIONARIO

I. DATOS GENERALES:

1. Nombre del paciente: _____
2. Edad: _____
3. Diagnóstico: _____
4. Escolarizado ☐ Sí (Pasar a la pregunta 04) ☐ No (Pasar a la pregunta 05)
5. Grado que cursa: _____
6. Actividad a la que se dedica: _____
7. Vive con
8. ☐ Ambos padres ☐ Solo con el padre
9. ☐ Solo con la madre ☐ Hermanos
10. ☐ Otros _____
11. Habla ☐ Sí (Pasar a la pregunta 09) ☐ No (Pasar a la pregunta 10)
12. Nivel alcanzado: _____
13. Forma de comunicarse: _____

II. INDICACIONES:

El cuestionario medirá la formación del Sistema de una Personalidad, según la Teoría de las Neurociencias, través de tres áreas:

- a. SISTEMA EMOTIVO-AFECTIVO
- b. SISTEMA COGNITIVO-PRODUCTIVO
- c. SISTEMA CONATIVO-VOLITIVO

III. CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Los criterios que evidenciarán el desarrollo del proceso serán los siguientes:

Siempre (05) : Si la actividad la realiza permanentemente en un 95 a 100%

Frecuentemente (04): Si la actividad la realiza en un promedio de 70 a 90% de las veces.

Algunas veces (03): Si la actividad la realiza en un promedio de 40 a 60% de las veces.

Casi nunca (02): Si la actividad la realiza en un promedio de 10 a 30% de las veces.

Nunca (01) : Si la actividad la realiza en un promedio de 0% de las veces.

X SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD

X1 SISTEMA AFECTIVO- EMOTIVO							
X1.1: FACTORES INTRAPERSONALES							
X 1.1.1 En relación con la alegría		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
1.	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA ALEGRÍA- SENTIMIENTOS DE FELICIDAD						
2.	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA ALEGRÍA- SENTIMIENTOS DE PLACER						
X 1.1.2 En relación con la tristeza							
3.	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA TRISTEZA- SENTIMIENTOS DE CULPA.						
4.	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA TRISTEZA- SENTIMIENTOS DE REMORDIMIENTO.						
X1.2: FACTORES INTERPERSONALES							
X 1.2.1 En relación con el amor		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
5.	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON EL AMOR- SENTIMIENTOS DE TERNURA						
6.	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON EL AMOR- SENTIMIENTOS DE COMPASIÓN.						
X 1.2.2 En relación con la cólera		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
7.	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA CÓLERA- SENTIMIENTOS DE INDIGNACIÓN.						
X1.3: FACTORES EXTRAPERSONALES							

X 1.3.1 En relación con la tranquilidad		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
8.	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA TRANQUILIDAD- SENTIMIENTOS DE SOSIEGO.						
9.	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA TRANQUILIDAD- SENTIMIENTOS DE AFABILIDAD.						
X 1.3.2 En relación con la angustia							
10.	DESARROLLA ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA ANGUSTIA- SENTIMIENTOS DE PREOCUPACIÓN.						
X 2 SISTEMA COGNITIVO PRODUCTIVO							
X2.1 : CONOCIMIENTOS							
X2.1.1 En relación al espacio							
X 2.1.1.1 Respetto del espacio corporal		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
11.	RECONOCE EL ESQUEMA CORPORAL.						
17.	RECONOCE LOS BORDES DEL CUERPO.						
18.	RECONOCE LOS LÍMITES DEL CUERPO.						
19.	RECONOCE LOS SEGMENTOS CORPORALES.						
20.	RECONOCE LA FORMA Y TAMAÑO DEL CUERPO.						
X 2.1.1.2 Respetto de los rostros		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	RECONOCE LOS ROSTROS DE LAS PERSONAS.						

X 2.1.1.3 Respecto al espacio exterior		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	RECONOCE LA DISTANCIA ENTRE ÉL Y UN OBJETO.						
	RECONOCE LA PERSPECTIVA.						
	SE UBICA EN UN DETERMINADO ESPACIO.						
	RECONOCE LOS TAMAÑOS: GRANDE-PEQUEÑO-MEDIANO.						
	RECONOCE LAS FORMAS DE LOS OBJETOS.						
	RECONOCE LA RELACIÓN ENTRE EL OBJETO Y CONSIGO MISMO.						
	RECONOCE LA RELACIÓN ENTRE LOS OBJETOS ENTRE SÍ.						
	RECONOCE LAS TEXTURAS DE LOS OBJETOS.						
X 2.1.1.4 Respecto de las distribuciones		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	RECONOCE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS OBJETOS.						
	RECONOCE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS LUGARES EN EL ESPACIO EXTERIOR.						
	RECONOCE Y USA MAPAS DE RUTAS DE ORIENTACIÓN.						
X2.1.2 En relación al tiempo							
X 2.1.2.1 Sentido del tiempo		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	SE UBICA EN EL TIEMPO.						
	CONOCE LA NOCIÓN DE SECUENCIA.						
X 2.1.2.2 Respecto de la distribución							

	RECONOCE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS ACONTECIMIENTOS EN EL TIEMPO.						
	RECONOCE LAS UNIDADES PARA LA ORIENTACIÓN EN EL TIEMPO.						
X2.1.3 En relación a los sonidos							
X 2.1.3.1 Respecto a los sonidos externos		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	RECONOCE LA MELODÍA EN LOS SONIDOS.						
	RECONOCE LA ARMONÍA EN LOS SONIDOS.						
	RECONOCE EL RITMO EN LOS SONIDOS.						
X 2.1.3.2 Respecto a los sonidos internos		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	RECONOCE EL TIMBRE DE LAS PERSONAS.						
	RECONOCE EL TONO DE LAS PERSONAS.						
	RECONOCE LA ENTONACIÓN DE LAS PERSONAS.						
X2.1.4 En relación al habla personal							
X 2.1.4.1 Respecto a los fonemas		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS BILABIALES.						
	SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS DENTILABIALES.						
	SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS ALVEOLARES.						
	SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS PALATALES.						
	SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS VELARES.						

	SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS VIBRANTES.						
	SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS NAALES.						
	SE COMUNICA CON EL EMPLEO DE FONEMAS LATERALES.						
X 2.1.4.2 Respecto a las palabras		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	EMPLEA PALABRAS SIMPLES.						
	EMPLEA PALABRAS COMPUESTAS.						
X 2.1.4.3 Respecto a las reglas gramaticales		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	MANTIENE EL ORDEN SVO PROPIO DEL CASTELLANO.						
	EMPLEA LOS VERBOS CON PROPIEDAD SINTÁCTICA Y MORFOLÓGICA						
	EMPLEA PRONOMBRES ADECUADOS.						
	EMPLEA LOS NOMBRES CON PROPIEDAD SINTÁCTICA Y MORFOLÓGICA.						
	EMPLEA LOS DETERMINANTES.						
	EMPLEA LAS CONSTRUCCIONES ADJETIVAS.						
	EMPLEA LAS CONSTRUCCIONES ADVERBIALES.						
	EMPLEA LOS CONECTORES.						
X 2.1.4.4 Respecto a las reglas semánticas		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	SE EXPRESA CON COHERENCIA.						
	SE EXPRESA CON COHESIÓN.						

	DESARROLLA DIVERSOS PROCESOS SEMÁNTICOS.						
X 2.1.4.4	Respecto a la pragmática	5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	PRODUCE UN TEXTO COMPLETO.						
	ADECÚA LA PRODUCCIÓN AL CONTEXTO.						
	MANTIENE UNA CONVERSACIÓN FLUIDA.						
	MANTIENE UNA CONVERSACIÓN NO FLUIDA.						
	RESPONDE A PREGUNTAS CONCRETAS.						
X2.1.5 En relación al Espacio-Tiempo							
X 2.1.5.1	Conceptualización Científica y Técnica	5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	DESARROLLA CONOCIMIENTO DE LAS CIENCIAS NATURALES.						
	DESARROLLA CONOCIMIENTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES.						
	DESARROLLA CONOCIMIENTO TÉCNICO-PRODUCTIVO INFORMÁTICO.						
	DESARROLLA CONOCIMIENTO TÉCNICO-PRODUCTIVO DE PANADERÍA Y PASTELERÍA.						
	DESARROLLA CONOCIMIENTO TÉCNICO-PRODUCTIVO MANUAL.						
X 2.1.5.1	Imaginativa artística y artesanal	5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	DESARROLLA CONOCIMIENTO PLÁSTICO.						
	DESARROLLA CONOCIMIENTO A NIVEL DE LA ESCULTURA.						
	DESARROLLA CONOCIMIENTO A NIVEL DE LA EBANISTERÍA.						

X 2.2.4.1 Teóricas		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	DESARROLLA UN PENSAMIENTO TEÓRICO.						
X 2.2.4.2 Prácticas		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	APLICA EN LA PRÁCTICA LO DESARROLLADO EN LA TEORÍA.						
X2.2.5 De análisis y síntesis							
X 2.2.5.1 De análisis		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	DESARROLLA EL PENSAMIENTO ANALÍTICO.						
X 2.2.5.2 De síntesis		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	DESARROLLA EL PENSAMIENTO SINTÉTICO.						
X2.2.6 De particularización y generalización							
X 2.2.6.1 De particularización		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	ES CAPAZ DE PARTICULARIZAR UNA SITUACIÓN DETERMINADA.						
X 2.2.6.2 De generalización		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	ES CAPAZ DE GENERALIZAR A PARTIR DE EJEMPLOS.						
X2.2.7 De concreción y abstracción							
X 2.2.7.1 De concreción		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	DESARROLLA EL PENSAMIENTO CONCRETO.						
X 2.2.7.2 De abstracción		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación

	DESARROLLA EL PENSAMIENTO FORMAL.						

X 3 SISTEMA CONATIVO VOLITIVO						
X3.1 : MOTIVACIONES						
x.3.1.1 VIRTUDES, DEBERES, VALORES						
X 3.1.1.1 INTENCIONES, DESEOS	5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
EXPRESA UNA INTENCIÓN DE SUPERACIÓN.						
X 3.1.1.2 EXPECTATIVAS, ASPIRACIONES	5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
DESARROLLA ALTAS EXPECTATIVAS EN CUANTO A SU PERSONA.						
X3.2.1.1.3 INTERESES, OBJETIVOS, PROPÓSITOS	5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
MUESTRA OBJETIVOS Y PROPÓSITOS PROPIOS A SU EDAD.						
X.3.1.2 CONVICCIONES, RESPONSABILIDADES						
X 3.1.2.1 OBLIGACIONES	5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
TIENE OBLIGACIONES EN LOS DIVERSOS LUGARES DONDE LE TOCA DESENVOLVERSE						
X 3.1.2.2 IDEALES						
DESARROLLA IDEALES.						
X3.2 ACTITUDES Y POSTURAS						
X3.2.1 ACTITUDES CONATIVAS						
X 3.2.1.1 ANTE LOS DEMÁS	5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA DIGNIDAD.						

	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA HONESTIDAD.						
	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA ABNEGACIÓN.						
	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DEL RESPETO.						
	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA VALENTÍA.						
	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA EXCELENCIA.						
	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA GRAVEDAD.						
	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DEL DECORO						
X 3.2.1.2 ANTE SÍ MISMO		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA AUTONOMÍA.						
	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA AUTOESTIMA.						
	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DEL DOMINIO DE SÍ MISMO.						
	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA MODESTIA						
X 3.2.1.3 ANTE EL TRABAJO							
	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA INTEGRIDAD.						
	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA RESPONSABILIDAD.						
	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DEL ORDEN.						
	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DE LA DEDICACIÓN.						

	DESARROLLA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA A PARTIR DEL ESmero.						
X3.1.3 POSTURAS CONATIVAS							
X 3.1.3.1 ANTE LOS DEMÁS		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA DIGNIDAD.						
	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA HONESTIDAD.						
	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA ABNEGACIÓN.						
	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DEL RESPETO.						
	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA EXCELENCIA.						
	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA GRAVEDAD.						
	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DEL DECORO.						
X 3.1.3.2 ANTE SÍ MISMO		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA AUTONOMÍA.						
	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA AUTOESTIMA.						
	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DEL DOMINIO DE SÍ MISMO						
	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA MODESTIA.						
X 3.1.3.1 ANTE EL TRABAJO		5	4	3	2	1	Ejemplo, modelo, aplicación en la observación
	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA INTEGRIDAD.						
	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA RESPONSABILIDAD.						

	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DEL ORDEN.						
	ACTÚA DESARROLLANDO SU CONCIENCIA A PARTIR DE LA DEDICACIÓN.						

ANEXO 05

**INFORMACIÓN DEPARTAMENTO DE DEFICIENCIAS
INTELECTUALES Y DE ADAPTACIÓN SOCIAL DEL INSTITUTO
NACIONAL DE REHABILITACIÓN DEL PERÚ**

PERÚ

Ministerio
de SaludInstituto Nacional de Rehabilitación
"Dra. Adriana Rebaza Flores"
Amistad Perú - Japón"Año de la Promoción de la Industria Responsable y del
Compromiso Climático"

Chorrillos, 04 de Diciembre del 2014

CARTA N° 018 -AIP-DA-INR-2014

Señorita

PAOLA VASQUEZ ESPINOZAPresente.-

Ref: Solicitud de Acceso a la Información N°14-000045

De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a usted para saludarla cordialmente y en el marco de la Ley N°27806 Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública aprobado con Decreto Supremo N°043-2003-PCM, se remite la información solicitada "número de atendidos por grupo de edades según diagnóstico principal 2014" en un (01) folio, de acuerdo a lo requerido para los fines que estime pertinente.

Sin otro particular, hago propicia la ocasión para expresarle mi consideración.

Atentamente,

DR. LUIS MIGUEL FARRO UCEDA
Funcionario Responsable de la Entrega de Información
INSTITUTO NACIONAL DE REHABILITACIÓN
"Dra. Adriana Rebaza Flores" AMISTAD PERÚ - JAPÓN

INSTITUTO NACIONAL DE REHABILITACION
DEPARTAMENTO DE DEFICIENCIAS INTELECTUALES Y DE ADAPTACION SOCIAL
CONSULTA MEDICA ESPECIALIZADA

Número de atendidos por grupo de edades según diagnóstico principal - 2014**

DIAGNOSTICO PRINCIPAL	TOTAL	GRUPO DE EDADES				
		Niño (<11años)	Adolescente (12-17años)	Joven (18-29años)	Adulto (30-59años)	Adulto Mayor (≥60años)
TOTAL	1,629	1,146	281	157	45	0
F70 RETRASO MENTAL LEVE	589	365	148	63	13	0
F71 RETRASO MENTAL MODERADO	394	242	78	56	18	0
F79 RETRASO MENTAL, NO ESPECIFICADO	268	261	6	1	0	0
F72 RETRASO MENTAL GRAVE	188	119	37	25	7	0
Z03.2 OBSERVACION POR SOSPECHA DE TRASTORNO MENTAL Y DEL COMPORTAMIENTO	88	86	1	1	0	0
F73 RETRASO MENTAL PROFUNDO	28	15	4	7	2	0
R62 FALTA DEL DESARROLLO FISIOLÓGICO NORMAL ESPERADO	18	18	0	0	0	0
F61.91 NIÑO FRONTERIZO	10	8	0	2	0	0
Z91 HISTORIA PERSONAL DE FACTORES DE RIESGO, NO CLASIFICADOS EN OTRA PARTE	7	5	2	0	0	0
F81.9 TRASTORNO DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES ESCOLARES, NO ESPECIFICADAS	4	3	0	0	1	0
F91 TRASTORNOS DE LA CONDUCTA	4	3	1	0	0	0
G80 PARÁLISIS CEREBRAL INFANTIL	3	1	1	0	1	0
R62.02 RETARDO DEL DESARROLLO MIXTO	3	3	0	0	0	0
Z13.3 EXAMEN PESQUISA ESPECIAL PARA TRASTORNOS MENTALES Y DEL COMPORTAMIENTO	3	2	0	0	1	0
OTROS DIAGNOSTICOS	22	15	3	2	2	0

FUENTE: INR - OEI - EE - SISTEMA INR-DIS II

** Período: Enero - Septiembre 2014

Arch: EstadOCCU/04-C0706.wjv/04_2014



MINISTERIO DE SALUD
INSTITUTO NACIONAL DE REHABILITACIÓN
"Dra. Adriana Rebeza Flores" AMISTAD PERÚ-JAPÓN



Dra. Carmen Chaves G.

Nº 263 -2012-SA-DG-INR

Resolución Directoral

Belavista, 12 de NOVIEMBRE del 2012

Visto el expediente N°006571-2012 e Informe N°374-DEIDRIFMENT/INR, del Director Ejecutivo de la Oficina Ejecutiva de Investigación, Docencia y Rehabilitación Integral en Funciones Mentales del Instituto Nacional de Rehabilitación "Dra. Adriana Rebeza Flores" AMISTAD PERÚ-JAPÓN;

CONSIDERANDO:

Que, con la finalidad de establecer las pautas y procedimientos para la intervención terapéutica con las personas con discapacidad intelectual y sus padres o tutores, a efectos de contribuir a su inclusión social, mediante el entrenamiento en aquellas habilidades que les permite relacionarse de una manera más adaptativa con su entorno social y mejorar sus condiciones y por ende su calidad de vida, el Departamento de Investigación, Docencia y Rehabilitación Integral en las Deficiencias Intelectuales y de Adaptación Social, ha formulado el proyecto de "Directiva Sanitaria del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales en Personas con Discapacidad Intelectual: "Habilidades Sociales para una Vida Exitosa";



Que el citado documento, ha sido revisado por el Director Ejecutivo de la Oficina Ejecutiva de Investigación, Docencia y Rehabilitación Integral en Funciones Mentales y el Director Ejecutivo de la Oficina Ejecutiva de Planeamiento Estratégico, órgano asesor en aspectos normativos;

Que, en tal sentido, es pertinente aprobar la Directiva Sanitaria propuesta, con la correspondiente resolución Directoral; para su aplicación en el ámbito del Instituto Nacional de Rehabilitación "Dra. Adriana Rebeza Flores" AMISTAD PERÚ-JAPÓN;

De conformidad con la Ley N°26542, Ley General de Salud, Ley N°27813, Ley que crea el Sistema Nacional Coordinado y Descentralizado de Salud, Resolución Ministerial N°526-2011/MINSA, que Aprueba las Normas para la Elaboración de Documentos Normativos del Ministerio de Salud, Resolución Directoral N°260-2012-SA-DG-INR, que aprueba la Directiva Sanitaria N°001-INR/DG E-V-01 Directiva Sanitaria para la Evaluación del Desarrollo Social de Jóvenes con Discapacidad Intelectual, Resolución Ministerial N° 715-2005/MINSA, que aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del Instituto Nacional de Rehabilitación y en uso de las atribuciones conferidas;

Con el visado de la Sub Dirección General y la Oficina Ejecutiva de Planeamiento Estratégico del Instituto Nacional de Rehabilitación "Dra. Adriana Rebeza Flores" AMISTAD PERÚ-JAPÓN;

SE RESUELVE:

Artículo 1°.- Aprobar la DIRECTIVA SANITARIA N°002-INR/DG-E-V-01 "Directiva Sanitaria del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales en Personas con Discapacidad Intelectual: "Habilidades Sociales para una Vida Exitosa", que consta de Veintiuno (21) folios, que forman parte integrante de la presente resolución.

Artículo 2°.- La Dirección Ejecutiva de Investigación, Docencia y Rehabilitación Integral en Funciones Mentales del Instituto Nacional de Rehabilitación "Dra. Adriana Rebeza Flores" AMISTAD PERÚ-JAPÓN, es responsable de la difusión y aplicación de la Directiva aprobada en el ámbito correspondiente.

Artículo 3º.- Notificar la presente resolución a las instancias administrativas para los fines correspondientes.

Regístrese y comuníquese,



FAUF/c
R.D.193-2012
c.c. DEIDRIMENTALES
Responsable Portal de Transparencia

INSTITUTO NACIONAL DE REHABILITACION
"DRA. ADRIANA REBAZO FLORES"
AMISTAD PERU-ARON

Dr. Fernando A. Urcia Fernández
DIRECTOR GENERAL
CMP. N° 16500 RNE. N° 0818

MINISTERIO DE SALUD
INSTITUTO NACIONAL DE REHABILITACION
ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Fecha: 12 NOV 2012



INSTITUTO NACIONAL DE REHABILITACION
"Dra. Adriana Rebaño Flores"
Oficina de Estadística y Transparencia

22 NOV 2012

SECRETARIA

Hora: 1:20 PM FIRMA: [Signature]

ANEXO 06

VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS RESULTADO DEL INFORME DE OPINION DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION

Instrumento **MODELO DE LA FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD SEGÚN LA TEORÍA INFORMACIONAL DE LAS NEUROCIENCIAS**, que hace parte de la investigación **FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD, SEGÚN LA TEORÍA INFORMACIONAL, Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN CONCEPTUAL EN ADOLESCENTES CON TRASTORNO DEL DESARROLLO INTELECTUAL LEVE.**

JUEZ 01

NOMBRES Y APELLIDOS: Nelly Maritza Lam Figueroa

GRADO ALCANZADO: DOCTORA EN MEDICINA

CARGO ACTUAL: Jefa de la Sección Maestría de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

JUEZ 02:

NOMBRES Y APELLIDOS: Julio César Alfaro Mantilla

GRADO ALCANZADO: DOCTOR EN NEUROCIENCIAS

CARGO ACTUAL: Coordinador del Doctorado en Neurociencias del Posgrado de la Facultad de letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

JUEZ 03:

NOMBRES Y APELLIDOS: Manuel Hernán Izaguirre Sotomayor

GRADO ALCANZADO: DOCTOR EN SALUD PÚBLICA Y DOCTOR EN TURISMO

CARGO ACTUAL: Director del Posgrado en USMP – ICPNA sector Enseñanza superior

JUEZ 04:**NOMBRES Y APELLIDOS:** Lucy Herminia López Reyes**GRADO ALCANZADO:** DOCTORA EN ADMINISTRACIÓN ESTRATÉGICA DE EMPRESAS**CARGO ACTUAL:** Subgerente de Sanidad de la Municipalidad Metropolitana de Lima**El resultado para los ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN E INFORME fue el siguiente:**

JUEZ	INDICADORES	Deficiente	Mala	Regular	Buena	Muy buena
		0-20%	21-40%	41-60%	61-80%-	81-100%
Juez 01	1.Claridad 2.Objetividad 3.Actualidad 4.Organizacion 5.Eficiencia 6.Intencionalidad 7.Consistencia 8.Coherencia 9.Metodologia 10.Pertinencia					√
Juez 02	1.Claridad 2.Objetividad 3.Actualidad 4.Organizacion 5.Eficiencia 6.Intencionalidad 7.Consistencia 8.Coherencia 9.Metodologia 10.Pertinencia					√
Juez 03	1.Claridad 2.Objetividad 3.Actualidad 4.Organizacion 5.Eficiencia 6.Intencionalidad 7.Consistencia 8.Coherencia 9.Metodologia 10.Pertinencia					√
Juez 04	1.Claridad 2.Objetividad 3.Actualidad 4.Organizacion 5.Eficiencia 6.Intencionalidad 7.Consistencia					√

	8.Coherencia 9.Metodologia 10.Pertinencia					
Juez 05	1.Claridad 2.Objetividad 3.Actualidad 4.Organizacion 5.Eficiencia 6.Intencionalidad 7.Consistencia 8.Coherencia 9.Metodologia 10.Pertinencia					√

El resultado para la VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO fue el siguiente:

JUEZ	CRITERIOS	SÍ	NO
Juez 01	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	√	
	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	√	
	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	√	
	¿El instrumento responde a la operacionalizacion de las variables?	√	
	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	√	
	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	√	
	¿El número de ítems es el adecuado?	√	
	¿Los ítems del instrumento son validos?	√	
	¿Se debe incrementar el número de ítems?		√
	¿Se debe eliminar algunos ítems?		√

Juez 02	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	√	
	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	√	
	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	√	
	¿El instrumento responde a la operacionalizacion de las variables?	√	
	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	√	
	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	√	

	¿El número de ítems es el adecuado?	√	
	¿Los ítems del instrumento son validos?	√	
	¿Se debe incrementar el número de ítems?		√
	¿Se debe eliminar algunos ítems?		√

Juez 03	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	√	
	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	√	
	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	√	
	¿El instrumento responde a la operacionalizacion de las variables?	√	
	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	√	
	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	√	
	¿El número de ítems es el adecuado?	√	
	¿Los ítems del instrumento son validos?	√	
	¿Se debe incrementar el número de ítems?		√
	¿Se debe eliminar algunos ítems?		√

Juez 04	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	√	
	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	√	
	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	√	
	¿El instrumento responde a la operacionalizacion de las variables?	√	
	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	√	
	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	√	
	¿El número de ítems es el adecuado?	√	
	¿Los ítems del instrumento son validos?	√	
	¿Se debe incrementar el número de ítems?		√
	¿Se debe eliminar algunos ítems?		√

	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	√	
--	---	---	--

Juez 05	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	√	
	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	√	
	¿El instrumento responde a la operacionalización de las variables?	√	
	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	√	
	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	√	
	¿El número de ítems es el adecuado?	√	
	¿Los ítems del instrumento son válidos?	√	
	¿Se debe incrementar el número de ítems?		√
	¿Se debe eliminar algunos ítems?		√

INFORME DE OPINION DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento **INTEGRACIÓN CONCEPTUAL SEGÚN LA TEORÍA DE LA LINGÜÍSTICA**, que hace parte de la investigación **FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD, SEGÚN LA TEORÍA INFORMACIONAL, Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN CONCEPTUAL EN ADOLESCENTES CON TRASTORNO DEL DESARROLLO INTELECTUAL LEVE**.

La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente, tanto al área investigativa de las Neurociencias, como a otras de interés general.

Agradecemos su valiosa colaboración.

JUEZ 01

NOMBRES Y APELLIDOS: Nelly Maritza Lam Figueroa

GRADO ALCANZADO: DOCTORA EN MEDICINA

CARGO ACTUAL: Jefa de la Sección Maestría de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

JUEZ 02

NOMBRES Y APELLIDOS: Félix Quesada Castillo

GRADO ALCANZADO: DOCTOR EN LINGÜÍSTICA

CARGO ACTUAL: Director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

JUEZ 03:

NOMBRES Y APELLIDOS: Manuel Hernán Izaguirre Sotomayor

GRADO ALCANZADO: DOCTOR EN SALUD PÚBLICA Y DOCTOR EN TURISMO

CARGO ACTUAL: Director del Posgrado en USMP – ICPNA sector Enseñanza superior

JUEZ 04:**NOMBRES Y APELLIDOS:** Lucy Herminia López Reyes**GRADO ALCANZADO:** DOCTORA EN ADMINISTRACIÓN ESTRATÉGICA DE EMPRESAS**CARGO ACTUAL:** Subgerente de Sanidad de la Municipalidad Metropolitana de Lima**JUEZ 05:****NOMBRES Y APELLIDOS:** Julio César Alfaro Mantilla**GRADO ALCANZADO:** DOCTOR EN NEUROLOGÍA**CARGO ACTUAL:** Coordinador del Doctorado en Neurociencias del posgrado de la Facultad de Medicina “San Fernando” de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos**El resultado para los ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN E INFORME fue el siguiente:**

JUEZ	INDICADORES	Deficiente	Mala	Regular	Buena	Muy buena
		0-20%	21-40%	41-60%	61-80%-	81-100%
Juez 01	1.Claridad 2.Objetividad 3.Actualidad 4.Organizacion 5.Eficiencia 6.Intencionalidad 7.Consistencia 8.Coherencia 9.Metodologia 10.Pertinencia					√
Juez 02	1.Claridad 2.Objetividad 3.Actualidad 4.Organizacion 5.Eficiencia 6.Intencionalidad 7.Consistencia 8.Coherencia 9.Metodologia 10.Pertinencia					√
Juez 03	1.Claridad 2.Objetividad 3.Actualidad 4.Organizacion 5.Eficiencia 6.Intencionalidad					√

	7.Consistencia 8.Coherencia 9.Metodologia 10.Pertinencia					
Juez 04	1.Clarity 2.Objetividad 3.Actualidad 4.Organizacion 5.Eficiencia 6.Intencionalidad 7.Consistencia 8.Coherencia 9.Metodologia 10.Pertinencia					√

El resultado para la VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO fue el siguiente:

JUEZ	CRITERIOS	SÍ	NO
Juez 01	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	√	
	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	√	
	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	√	
	¿El instrumento responde a la operacionalización de las variables?	√	
	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	√	
	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	√	
	¿El número de ítems es el adecuado?	√	
	¿Los ítems del instrumento son válidos?	√	
	¿Se debe incrementar el número de ítems?		√
	¿Se debe eliminar algunos ítems?		√

Juez 02	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	√	
	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	√	
	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	√	
	¿El instrumento responde a la operacionalización de las variables?	√	
	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	√	
	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	√	

	¿El número de ítems es el adecuado?	√	
	¿Los ítems del instrumento son validos?	√	
	¿Se debe incrementar el número de ítems?		√
	¿Se debe eliminar algunos ítems?		√

Juez 03	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	√	
	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	√	
	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	√	
	¿El instrumento responde a la operacionalizacion de las variables?	√	
	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	√	
	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	√	
	¿El número de ítems es el adecuado?	√	
	¿Los ítems del instrumento son validos?	√	
	¿Se debe incrementar el número de ítems?		√
	¿Se debe eliminar algunos ítems?		√

Juez 04	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	√	
	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	√	
	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	√	
	¿El instrumento responde a la operacionalizacion de las variables?	√	
	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	√	
	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	√	
	¿El número de ítems es el adecuado?	√	
	¿Los ítems del instrumento son validos?	√	
	¿Se debe incrementar el número de ítems?		√

	¿Se debe eliminar algunos ítems?		√
--	----------------------------------	--	---

Juez 04	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	√	
	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	√	
	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	√	
	¿El instrumento responde a la operacionalización de las variables?	√	
	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	√	
	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	√	
	¿El número de ítems es el adecuado?	√	
	¿Los ítems del instrumento son válidos?	√	
	¿Se debe incrementar el número de ítems?		√
	¿Se debe eliminar algunos ítems?		√



**FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"
DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS**



VALIDACION DEL INSTRUMENTO

No.	PREGUNTA	APRECIACIÓN		OBSERVACIONES
		SÍ	NO	
1	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	✓		
2	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	✓		
3	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	✓		
4	¿El instrumento responde a la operacionalización de las variables?	✓		
5	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	✓		
6	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	✓		
7	¿El número de ítems es el adecuado?	✓		
8	¿Los ítems del instrumento son válidos?	✓		
9	¿Se debe incrementar el número de ítems?		✓	
10	¿Se debe eliminar algunos ítems?		✓	

Aportes y/o sugerencias:



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"



DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS

	variables, indicadores y demás criterios de estudio.					
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del cuestionario					✓
10. Pertinencia	El instrumento es útil para la presente investigación.					✓

III.- OPINIÓN DE APLICACION:

¿Qué aspectos tendría que modificar, incrementar o suprimir en los instrumentos de investigación?

IV.- PROMEDIO DE VALORACIÓN:

80 - 100%

LUGAR Y FECHA: Mayo 2015


FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE
DNI 08212975



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"

DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS



"Año de la Industria Responsable y del Compromiso Climático"

INFORME DE OPINION DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento **MODELO DE LA FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD SEGÚN LA TEORÍA DE LAS NEUROCIENCIAS**, que hace parte de la investigación **FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD, SEGÚN LA TEORÍA DE LAS NEUROCIENCIAS, Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN CONCEPTUAL EN ADOLESCENTES CON TRASTORNO DEL DESARROLLO INTELECTUAL LEVE**.

La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente, tanto al área investigativa de las Neurociencias, como a otras de interés general.

Agradecemos su valiosa colaboración.

I.- DATOS GENERALES:

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ:

Nelly Maritza Lara Figueroa

FORMACION ACADÉMICA: Médico ginecólogo-obstetra

GRADO ALCANZADO: Doctor en Medicina - Mg. en Medicina

ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL:

Medicina materno y medicina fetal

CARGO ACTUAL: Jefe Servicio Maternal - Ica Medicina

INSTITUCIÓN: UNMSM

NOMBRE DEL CREADOR DEL INSTRUMENTO: Paola Vásquez Espinoza



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"

DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS



LUGAR Y FECHA: Mayo 2015

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

DNI: 08212945



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"

DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS



II.- ASPECTOS DE LA EVALUACION E INFORME:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Mala	Regular	Buena	Muy buena
		0-20%	21-40%	41-60%	61-80%-	81-100%
1. Claridad	El instrumento está formulado con un lenguaje especializado con la variable establecida..					✓
2. Objetividad	El instrumento responde al marco teórico de las variables de estudio.					✓
3. Actualidad	El instrumento se encuentra acorde con las necesidades de información que se pretenden investigar.					✓
4. Organización	Existe una organización lógico-semántica en la redacción de las preguntas.					✓
5. Eficiencia	El instrumento comprende a los aspectos metodológicos					✓
6. Intencionalidad	El instrumento ha sido adecuado adecuado para valorar la variable en estudio.					✓
7. Consistencia	El instrumento se sustenta en aspectos teórico-científicos.					✓



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"



DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS

8. Coherencia	Existe coherencia lógico-semántica entre las variables, indicadores y demás criterios de estudio.					✓
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del cuestionario					✓
10. Pertinencia	El instrumento es útil para la presente investigación.					✓

III.- OPINIÓN DE APLICACION:

¿Qué aspectos tendría que modificar, incrementar o suprimir en los instrumentos de investigación?

IV.- PROMEDIO DE VALORACIÓN: 80-100%

LUGAR Y FECHA: Mayo 2015


FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE
DNI 08212275



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"

DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS



VALIDACION DEL INSTRUMENTO

No.	PREGUNTA	APRECIACIÓN		OBSERVACIONES
		SÍ	NO	
1	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	✓		
2	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	✓		
3	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	✓		
4	¿El instrumento responde a la operacionalización de las variables?	✓		
5	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	✓		
6	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	✓		
7	¿El número de ítems es el adecuado?	✓		
8	¿Los ítems del instrumento son válidos?	✓		
9	¿Se debe incrementar el número de ítems?		✓	
10	¿Se debe eliminar algunos ítems?		✓	

Aportes y/o sugerencias:



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"

DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS



LUGAR Y FECHA:

Mayo 2015

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

DNI 68212945



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"

DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS



"Año de la Industria Responsable y del Compromiso Climático"

INFORME DE OPINION DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento **MODELO DE LA FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD SEGÚN LA TEORÍA DE LAS NEUROCIENCIAS**, que hace parte de la investigación **FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD, SEGÚN LA TEORÍA DE LAS NEUROCIENCIAS, Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN CONCEPTUAL EN ADOLESCENTES CON TRASTORNO DEL DESARROLLO INTELECTUAL LEVE**.

La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente, tanto al área investigativa de las Neurociencias, como a otras de interés general.

Agradecemos su valiosa colaboración.

I- DATOS GENERALES:

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ:

MANUEL HERNÁN IZAGUIRRE SOTOMAYOR

FORMACION ACADÉMICA: SUPERIOR

GRADO ALCANZADO: DOCTOR

ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL:

EDUCACIÓN Y INVESTIGACIÓN

CARGO ACTUAL: Profesor Principal

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

NOMBRE DEL CREADOR DEL INSTRUMENTO: Paola Vásquez Espinoza



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"

DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS



II.- ASPECTOS DE LA EVALUACION E INFORME:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Mala	Regular	Buena	Muy buena
		0-20%	21-40%	41-60%	61-80%-	81-100%
1.Claridad	El instrumento está formulado con un lenguaje especializado con la variable establecida..					X
2.Objetividad	El instrumento responde al marco teórico de las variables de estudio.					X
3.Actualidad	El instrumento se encuentra acorde con las necesidades de información que se pretenden investigar.					X
4.Organizacion	Existe una organización lógico-semántica en la redacción de las preguntas.					X
5.Eficiencia	El instrumento comprende a los aspectos metodológicos					X
6.Intencionalidad	El instrumento ha sido adecuado adecuado para valorar la variable en estudio.					X
7.Consistencia	El instrumento se sustenta en aspectos teórico-científicos.					X



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

**FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"**



DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS

8.Coherencia	Existe coherencia lógico-semántica entre las variables, indicadores y demás criterios de estudio.					X
9.Metodología	La estrategia responde al propósito del cuestionario					X
10.Pertinencia	El instrumento es útil para la presente investigación.					X

III.- OPINIÓN DE APLICACION:

¿Qué aspectos tendría que modificar, incrementar o suprimir en los instrumentos de investigación?

NINGUNO

IV.- PROMEDIO DE VALORACIÓN: 81 - 100%

LUGAR Y FECHA: Lima, 8 de junio del 2015

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE
DNI 08732866



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"

DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS



VALIDACION DEL INSTRUMENTO

No.	PREGUNTA	APRECIACIÓN		OBSERVACIONES
		SÍ	NO	
1	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	X		
2	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	X		
3	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	X		
4	¿El instrumento responde a la operacionalización de las variables?	X		
5	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	X		
6	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	X		
7	¿El número de ítems es el adecuado?	X		
8	¿Los ítems del instrumento son válidos?	X		
9	¿Se debe incrementar el número de ítems?		X	
10	¿Se debe eliminar algunos ítems?		X	

Aportes y/o sugerencias:



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"

DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS



LUGAR Y FECHA: Lima, 8 de junio del 2015


FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE
DNI 08732866



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"



DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Mala	Regular	Buena	Muy buena
		0-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
1. Claridad	El instrumento está formulado con un lenguaje especializado con la variable establecida.					X
2. Objetividad	El instrumento responde al marco teórico de las variables de estudio.					X
3. Actualidad	El instrumento se encuentra acorde con las necesidades de información que se pretenden investigar.					X
4. Organización	Existe una organización lógico-semántica en la redacción de las preguntas.					X
5. Eficiencia	El instrumento comprende a los aspectos metodológicos					X
6. Intencionalidad	El instrumento ha sido adecuado para valorar la variable en estudio.					X
7. Consistencia	El instrumento se sustenta en aspectos teórico-científicos.					X
8. Coherencia	Existe coherencia lógico-semántica entre las					X



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"



DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS

	variables, indicadores y demás criterios de estudio.					X
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del cuestionario					X
10. Pertinencia	El instrumento es útil para la presente investigación.					X

III.- OPINIÓN DE APLICACION:

¿Qué aspectos tendría que modificar, incrementar o suprimir en los instrumentos de investigación?

Ninguno

IV.- PROMEDIO DE VALORACIÓN:

81-100%

LUGAR Y FECHA: Lima, 8 de junio del 2015

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

DNI 08232866



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"

DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS



VALIDACION DEL INSTRUMENTO

No.	PREGUNTA	APRECIACIÓN		OBSERVACIONES
		SÍ	NO	
1	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	X		
2	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	X		
3	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	X		
4	¿El instrumento responde a la operacionalización de las variables?	X		
5	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	X		
6	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	X		
7	¿El número de ítems es el adecuado?	X		
8	¿Los ítems del instrumento son válidos?	X		
9	¿Se debe incrementar el número de ítems?		X	
10	¿Se debe eliminar algunos ítems?		X	

Aportes y/o sugerencias:



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"

DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS



LUGAR Y FECHA: Lima, 8 de junio del 2015


FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE
DNI 08732866



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"

DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS



INFORME DE OPINION DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento **INTEGRACIÓN CONCEPTUAL SEGÚN LA TEORÍA DE LAS NEUROCIENCIAS**, que hace parte de la investigación **FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD, SEGÚN LA TEORÍA DE LAS NEUROCIENCIAS, Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN CONCEPTUAL EN ADOLESCENTES CON TRASTORNO DEL DESARROLLO INTELECTUAL LEVE**.

La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente, tanto al área investigativa de las Neurociencias, como a otras de interés general.

Agradecemos su valiosa colaboración.

I.- DATOS GENERALES:

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ:

Julio César Alfaro Mantilla

FORMACION ACADÉMICA: Médico neurólogo

GRADO ALCANZADO: Doctor

ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL:

Neurología; Neurocirugía; Ética en salud

CARGO ACTUAL: Coordinador del Doctorado en Neurociencias

INSTITUCIÓN: UNMSM

NOMBRE DEL CREADOR DEL INSTRUMENTO: Paola Vásquez Espinoza

II.- ASPECTOS DE LA EVALUACION E INFORME:



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

**FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"**



DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Mala	Regular	Buena	Muy buena
		0-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
1. Claridad	El instrumento está formulado con un lenguaje especializado con la variable establecida..				80	
2. Objetividad	El instrumento responde al marco teórico de las variables de estudio.					95
3. Actualidad	El instrumento se encuentra acorde con las necesidades de información que se pretenden investigar.					90
4. Organización	Existe una organización lógico-semántica en la redacción de las preguntas.					95
5. Eficiencia	El instrumento comprende a los aspectos metodológicos					100
6. Intencionalidad	El instrumento ha sido adecuado adecuado para valorar la variable en estudio.				80	
7. Consistencia	El instrumento se sustenta en aspectos teórico-científicos.					90
8. Coherencia	Existe coherencia lógico-semántica entre las					95



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"



DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS

	variables, indicadores y demás criterios de estudio.					
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del cuestionario				80	
10. Pertinencia	El instrumento es útil para la presente investigación.					95

III.- OPINIÓN DE APLICACION:

¿Qué aspectos tendría que modificar, incrementar o suprimir en los instrumentos de investigación?

IV.- PROMEDIO DE VALORACIÓN: 90

LUGAR Y FECHA: Lima, mayo 2015


FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

DNI 07715523



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"

DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS



INFORME DE OPINION DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento **INTEGRACIÓN CONCEPTUAL SEGÚN LA TEORÍA DE LA LINGÜÍSTICA**, que hace parte de la investigación **FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD, SEGÚN LA TEORÍA DE LAS NEUROCIENCIAS, Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN CONCEPTUAL EN ADOLESCENTES CON TRASTORNO DEL DESARROLLO INTELECTUAL LEVE**.

La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente, tanto al área investigativa de las Neurociencias, como a otras de interés general.

Agradecemos su valiosa colaboración.

I.- DATOS GENERALES:

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ:

LUCY HERMINIA LOPEZ REYES

FORMACION ACADÉMICA: MEDICO CIRUJANO

GRADO ALCANZADO: DOCTOR

ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL:

EPIDEMIOLOGÍA; SALUD PÚBLICA;

CARGO ACTUAL: PROFESORA INVITADA

INSTITUCIÓN: UPCO- SAN FERNANDO- UNIVERSIDAD

NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS.

NOMBRE DEL CREADOR DEL INSTRUMENTO: Paola Vásquez Espinoza

II.- ASPECTOS DE LA EVALUACION E INFORME:



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"



DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Mala	Regular	Buena	Muy buena
		0-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
1. Claridad	El instrumento está formulado con un lenguaje especializado con la variable establecida..					✓
2. Objetividad	El instrumento responde al marco teórico de las variables de estudio.					✓
3. Actualidad	El instrumento se encuentra acorde con las necesidades de información que se pretenden investigar.					✓
4. Organización	Existe una organización lógico-semántica en la redacción de las preguntas.					✓
5. Eficiencia	El instrumento comprende a los aspectos metodológicos					✓
6. Intencionalidad	El instrumento ha sido adecuado para valorar la variable en estudio.					✓
7. Consistencia	El instrumento se sustenta en aspectos teórico-científicos.					✓
8. Coherencia	Existe coherencia lógico-semántica entre las					✓



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"



DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS

	variables, indicadores y demás criterios de estudio.					
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del cuestionario					✓
10. Pertinencia	El instrumento es útil para la presente investigación.					✓

III.- OPINIÓN DE APLICACION:

¿Qué aspectos tendría que modificar, incrementar o suprimir en los instrumentos de investigación?

Es completo

IV.- PROMEDIO DE VALORACIÓN:

90%

LUGAR Y FECHA:

Lima, 30 de Mayo 2015

[Firma manuscrita]

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

DNI *09165694*



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"

DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS



VALIDACION DEL INSTRUMENTO

No.	PREGUNTA	APRECIACIÓN		OBSERVACIONES
		SÍ	NO	
1	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	✓		
2	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	✓		
3	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	✓		
4	¿El instrumento responde a la operacionalización de las variables?	✓		
5	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	✓		
6	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	✓		
7	¿El número de ítems es el adecuado?	✓		
8	¿Los ítems del instrumento son válidos?	✓		
9	¿Se debe incrementar el número de ítems?		✓	
10	¿Se debe eliminar algunos ítems?		✓	

Aportes y/o sugerencias:

Se sugiere validación operativa del instrumento y posterior evaluación del



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"

DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS



*instrumento aplicado en el estudio
a través de la prueba de Alpe de
Crombeck.*

LUGAR Y FECHA: *Lima, 30 de Mayo 2015*

[Firma manuscrita]

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

DNI *09165694*



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"

DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS



"Año de la Industria Responsable y del Compromiso Climático"

INFORME DE OPINION DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento **MODELO DE LA FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD SEGÚN LA TEORÍA DE LAS NEUROCIENCIAS**, que hace parte de la investigación **FORMACIÓN DEL SISTEMA DE UNA PERSONALIDAD, SEGÚN LA TEORÍA DE LAS NEUROCIENCIAS, Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN CONCEPTUAL EN ADOLESCENTES CON TRASTORNO DEL DESARROLLO INTELECTUAL LEVE**.

La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente, tanto al área investigativa de las Neurociencias, como a otras de interés general.

Agradecemos su valiosa colaboración.

I.- DATOS GENERALES:

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ:
LUCY HERMINIA LOPEZ REYES

FORMACION ACADÉMICA: MEDICO CIRUJANO

GRADO ALCANZADO: DOCTOR

ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL:
EPIDEMIOLOGÍA; SALUD PÚBLICA -

CARGO ACTUAL: PROFESORA INVITADA

INSTITUCIÓN: UNIDAD DE POSGRADO FACULTAD DE MEDICINA
UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS.
NOMBRE DEL CREADOR DEL INSTRUMENTO: Paola Vásquez Espinoza



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"

DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS



II.- ASPECTOS DE LA EVALUACION E INFORME:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Mala	Regular	Buena	Muy buena
		0-20%	21-40%	41-60%	61-80%-	81-100%
1.Claridad	El instrumento está formulado con un lenguaje especializado con la variable establecida..					✓
2.Objetividad	El instrumento responde al marco teórico de las variables de estudio.					✓
3.Actualidad	El instrumento se encuentra acorde con las necesidades de información que se pretenden investigar.					✓
4.Organizacion	Existe una organización lógico-semántica en la redacción de las preguntas.					✓
5.Eficiencia	El instrumento comprende a los aspectos metodológicos					✓
6.Intencionalidad	El instrumento ha sido adecuado adecuado para valorar la variable en estudio.					✓
7.Consistencia	El instrumento se sustenta en aspectos teórico-científicos.					✓



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"



DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS

8.Coherencia	Existe coherencia lógico-semántica entre las variables, indicadores y demás criterios de estudio.					✓
9.Metodología	La estrategia responde al propósito del cuestionario					✓
10.Pertinencia	El instrumento es útil para la presente investigación.					✓

III.- OPINIÓN DE APLICACION:

¿Qué aspectos tendría que modificar, incrementar o suprimir en los instrumentos de investigación?

Es completo

IV.- PROMEDIO DE VALORACIÓN:

90%

LUGAR Y FECHA: Lima, 30 de Mayo 2015

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

DNI 09165694



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"

DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS



VALIDACION DEL INSTRUMENTO

No.	PREGUNTA	APRECIACIÓN		OBSERVACIONES
		SÍ	NO	
1	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	✓		
2	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	✓		
3	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización de los instrumentos?	✓		
4	¿El instrumento responde a la operacionalización de las variables?	✓		
5	¿La estructura que presenta el instrumento se estructura en forma clara y precisa?	✓		
6	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	✓		
7	¿El número de ítems es el adecuado?	✓		
8	¿Los ítems del instrumento son válidos?	✓		
9	¿Se debe incrementar el número de ítems?		✓	
10	¿Se debe eliminar algunos ítems?		✓	

Aportes y/o sugerencias:

Se recomienda validación operativa
del instrumento y posterior solución



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"

DOCTORADO EN NEUROCIENCIAS



de validez a través del Test de α
de Crambach

LUGAR Y FECHA: 30 de Mayo 2015

[Firma manuscrita]

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

DNI 08165634



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
"SAN FERNANDO"



ANEXO 7

Consentimiento informado

Yo _____,
identificado con DNI _____ padre/madre/apoderado del
menor _____, en
pleno uso de mis facultades, libre y voluntariamente y habiendo consultado con mi menor
hijo, autorizo a que me sea aplicado el cuestionario de Integración Conceptual y Desarrollo
de una Personalidad para observar la influencia entre ambos. Por lo tanto, he tomado
conocimiento del trabajo que se va a realizar y se debe tomar en cuenta:

1. He comprendido la naturaleza y propósito de la investigación.
2. Los datos serán totalmente anónimos, no se expondrá el nombre del menor en ninguna circunstancia.
3. Estoy satisfecho (a) con la información proporcionada.
4. Entiendo que mi consentimiento puede ser revocado en cualquier momento antes de la culminación de la investigación.
5. Reconozco que todos los datos proporcionados son ciertos y responden a la verdad de mi menor hijo (a).
6. Permito que se le hagan algunas preguntas a mi hijo y que se le observe su actitud, sin dañar su autoestima.

Por tanto, declaro estar debidamente informado (a) y doy mi expreso consentimiento para la realización de la presente investigación.

DNI _____

ANEXO 08
FOTOS DE ACOMPAÑAMIENTO DE LA INVESTIGADORA PARA APLICAR
LOS INSTRUMENTOS

En el entrenamiento de baloncesto en el INR











En los entrenamientos de fútbol adaptado en la Municipalidad de San Miguel





En la visita al Centro de Energía



En la visita a Larcomar



